

**„StarkmacherSchule“ –
Evaluation eines Empowerment-Projekts im Hinblick
auf eine nachhaltige Persönlichkeitsentwicklung der
Schüler**

Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation von

Sarah Heid

aus Leonberg

2017

Erstgutachter: Prof. Dr. Wolfgang Knörzer, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Silke Hertel, Universität Heidelberg

Fach: Sportwissenschaft/Sportpädagogik

Tag der mündlichen Prüfung: 21.02.2017

„Was vor uns liegt und was hinter uns liegt ist nichts im Vergleich zu dem, was in uns liegt. Und wenn wir das, was in uns liegt, nach außen in die Welt tragen, geschehen Wunder.“

– Henry David Thoreau, amerikanischer Schriftsteller und Philosoph –

Vorbemerkung und Danksagung

Diese Arbeit entstand im Rahmen des Projekts „StarkmacherSchule“. Das Projekt war Teil des Bundesprogramms „XENOS – Integration und Vielfalt“ und wurde vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales und dem Europäischen Sozialfonds gefördert.

Danken möchte ich allen Beteiligten, die mich bei meiner Doktorarbeit unterstützt haben, allen voran meinem Doktorvater Prof. Wolfgang Knörzer. Ich habe dir einen wichtigen Teil meiner Entwicklung zu verdanken. Durch deine Wertschätzung und dein kontinuierliches Vertrauen konnte ich wichtige Erfahrungen sammeln (z.B. Ecuador) und die pädagogischen und philosophischen Auseinandersetzungen haben meinen persönlichen und professionellen Horizont erweitert. Du bist der wertschätzendste Chef, der mir begegnet ist und das beste Beispiel für eine ressourcenorientierte Pädagogik, die Menschen in ihren Eigenschaften akzeptiert und sie stark macht.

Prof. Silke Hertel möchte ich für die wissenschaftliche und persönliche Unterstützung, v.a. zu Beginn und am Ende der Dissertation danken. Durch Sie ist mir klargeworden, wie unterschiedlich verschiedene Forschungsparadigmen auf Forschungsvorhaben schauen.

Allen Mitarbeitern des Starkmacher e.V. danke ich für die wilden und bereichernden Projektwochen. Wir haben viel zusammen erlebt.

Furthermore a big thanks to the guys of GenRosso. You radiated so much appreciation and real love of life during the project weeks. As a result, you gave yourself and the people around you a lot of strength. I would really love to hear you sing Christian worship songs again. Grazie a tutti e un abbraccio.

Ein ganz besonderer Dank geht an die Schulleiter, Lehrer und Schüler der an der Evaluation beteiligten Schulen. Ich weiß, dass eine Evaluation immer einen großen zusätzlichen Zeit- und Organisationsaufwand bedeutet. Daher weiß ich es sehr zu schätzen, dass Sie mich so offen an Ihre Schule gelassen und mein Team und mich unterstützt haben. Durch Sie bin ich erst in der Lage, meinen akademischen Abschluss zu machen.

Bei der Evaluation an den Schulen haben mich Jana Grund, Stephanie Lechner, Tina Umbach, Alice Urban und Simone Röser unterstützt. Danke für die engagierte Datenerhebung, die sorgfältige Dateneingabe und Literaturrecherche sowie die stets fröhliche und produktive Stimmung bei der Arbeit.

Manuela Welzel-Breuer und das Forschungskolloquium. Durch Zufall bin ich auf euch gestoßen und ich bin froh darüber, da mir das Kolloquium durch die permanente Diskussion von Forschungsarbeiten, klare Deadlines, das Hinterfragen und die Ratschläge Halt gegeben hat. Auch hier hatte ich Glück und bin auf eine Gemeinschaft gestoßen, der eine wertschätzende und anregende Atmosphäre von großer Bedeutung ist. Muchas gracias.

Danke an meine Freunde und Kollegen, die mich an relevanten Stellen aufgebaut und mir mit wissenschaftlichem, psychologischem und statistischem Rat zur Seite gestanden haben.

Danke an dich, Ingo und deine große Geduld – ich freue mich so, dass wir uns gefunden haben. Seit du da bist, geht alles leichter!

Und immerwährend bin ich meinen Eltern dankbar, die immer für mich da waren und sind.

Danke.

Zusammenfassung

In der vorliegenden Untersuchung wurde der Einfluss eines Schulprojekts in der Tradition des Empowerment-Ansatzes auf die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen untersucht. Das Projekt umfasste im Wesentlichen drei Bausteine: ein Mentaltraining, eine erlebnisorientierte Musicalprojektwoche und ein Transfertraining. In einer Pilotstudie und einer umfassenderen Hauptstudie wurde mithilfe eines quasi-experimentellen Längsschnittdesigns untersucht, ob das Projekt zur Steigerung der Selbstregulation, der Selbstwirksamkeit und des Selbstwerts beitrug und ob diese Steigerung im Sinne der Nachhaltigkeit auch am Ende des Schuljahres anhielt. Ein Fragebogen zur Erfassung der Selbstregulationsfähigkeit wurde entwickelt und innerhalb der beiden Studien validiert. Zusätzlich wurden ausgehend vom Modell der Trainingsevaluation von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2008) die Reaktionen der Schüler, deren Transferverhalten und weitere Ergebnisse untersucht. Es kamen quantitative und qualitative Messinstrumente zum Einsatz. In der Pilotstudie wurden außerdem standardisierte Interviews durchgeführt, um die Ergebnisse mit der Perspektive von Lehrkräften und dem Schulleiter zu triangulieren. Mögliche Einflussfaktoren auf Personen-, Umwelt- und Durchführungsebene auf den Projekterfolg wurden untersucht.

Erwartungsgemäß stiegen in der Pilotstudie die Selbstregulation und die Selbstwirksamkeit der Schüler in der Interventionsgruppe signifikant gegenüber der Vergleichsgruppe an. Der Selbstwert stieg in beiden Gruppen signifikant an. Die Selbstregulationsfähigkeit sank im Follow-up beinahe auf das Ausgangsniveau zurück. Selbstwirksamkeit und Selbstwert blieben in beiden Gruppen signifikant über dem Ausgangswert zu Schuljahresbeginn. Die qualitativen Ergebnisse bestätigten die Effekte und wiesen auf weitere positive Veränderungen auf der Ebene der Schüler, des Kollegiums und des schulischen Netzwerks hin.

Diese Ergebnisse konnten in der Hauptstudie im Bereich der Konzentrationsfähigkeit, des Ziel- und Stärkenbewusstseins und der Selbstwirksamkeit repliziert werden, wenngleich mit sehr kleinen Effektstärken. Insgesamt waren die Wertschätzung der Schülerbeiträge und die kognitiv aktivierende Gestaltung des HKT-Trainings, der Bühnenauftritt und der durch die Projektwoche erlebte Zusammenhalt und Stolz von Bedeutung. Die im Mentaltraining erlernten Strategien wurden meist nicht weiter genutzt. Die Ergebnisse werden hinsichtlich der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Projekts diskutiert. Die Projektkonzeption und -durchführung werden auf der Basis der theoretischen Grundlagen kritisch beleuchtet, Empfehlungen für die Optimierung des Projekts aufgezeigt und der Aufbau einer ressourcenorientierten Schulkultur angeregt.

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung und Danksagung	5
Zusammenfassung	7
Inhaltsverzeichnis	9
A Einleitung	13
B Theoretischer Hintergrund	17
1 Schule und Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter	17
1.1 Das Konstrukt der Persönlichkeit und dessen Entwicklung.....	19
1.2 Selbstwirksamkeit	23
1.3 Selbstwert	28
1.4 Selbstregulation	34
2 Empowerment und Ressourcenförderung	41
3 Nachhaltigkeit und Transfer	50
4 Das Projekt „StarkmacherSchule“	55
4.1 „StarkmacherSchule“ als Förderprojekt des Bundesprogramms XENOS.....	55
4.2 Pädagogisches Konzept.....	57
4.3 Das Teilprojekt „Stark ohne Gewalt“	60
4.4 Das Teilprojekt „Heidelberger Kompetenztraining“	62
4.5 Ablauf des Projekts „StarkmacherSchule“	67
C Zielsetzung der Evaluation und forschungsmethodischer Zugang	71
1 Untersuchungsdesign	73
2 Population.....	77
D Pilotstudie	79
1 Untersuchungsdesign	79
2 Stichprobe.....	80
3 Messinstrumente.....	81
3.1 Schüler-Fragebogen	81
3.2 Interviewleitfaden HKT-Lehrer und Schulleiter	85
4 Durchführung.....	86
5 Auswertungsmethoden	87
5.1 Auswertung der quantitativen Daten	87
5.2 Auswertung der qualitativen Daten	91

6 Ergebnisse.....	93
6.1 Analyse fehlender Werte	93
6.2 Lernen: Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstwert	94
6.3 Reaktion: Einschätzung der Projektwoche	104
6.4 Verhalten: Häufigkeit der Anwendung der HKT-Methoden.....	106
6.5 Ergebnisse: Zielerreichung und Zufriedenheit.....	108
6.6 Ergebnisse: Sozialklima	110
6.7 Ergebnisse: Veränderungen durch das Projekt	111
6.8 Perspektive der HKT-Lehrer und des Schulleiters	112
7 Zusammenfassung.....	117
E Hauptstudie	119
1 Untersuchungsdesign	119
2 Stichprobe.....	120
3 Messinstrumente.....	123
3.1 Schüler-Fragebogen	123
3.2 Fragebogen HKT-Lehrer	128
4 Durchführung.....	130
5 Auswertungsmethoden	131
5.1 Auswertung der quantitativen Daten	131
5.2 Auswertung der qualitativen Daten	138
6 Ergebnisse.....	139
6.1 Analyse fehlender Werte	139
6.2 Lernen: Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstwert	140
6.3 Reaktion: Bewertung des HKT und der Musicalprojektwoche.....	149
6.4 Verhalten: Häufigkeit der Anwendung der HKT-Methoden.....	156
6.5 Ergebnisse: Zielerreichung, Zufriedenheit und Gesamtbewertung	158
6.6 Ergebnisse: Sozialklima	160
6.7 Veränderungen durch das Projekt.....	161
6.8 Lehrerfragebogen: HKT- und Transferworkshop.....	162
7 Zusammenfassung.....	164
F Diskussion und Ausblick	167
1 Ergebnisse.....	168

2 Studiendesign	173
3 Kritische Betrachtung der Konzeption und Vorschläge zu deren Weiterentwicklung...	176
4 Implikationen und Ausblick	181
Literaturverzeichnis	185
Abbildungsverzeichnis	209
Tabellenverzeichnis	211
Anhang.....	215
A1 Entwicklung eines Fragebogens zur Messung der Selbstregulationsstrategien, die im HKT-Training vermittelt werden.....	215
1.1 Itemkennwerte und psychometrische Eigenschaften von Tests.....	217
1.2 Entwicklung des Selbstregulations-Fragebogens in der Pilotstudie.....	221
1.3 Überprüfung des Selbstregulations-Fragebogens in der Hauptstudie	228
A2 Skalen des Schüler-Fragebogens in Pilot- und Hauptstudie	231
A3 Deskriptive Statistiken der Facetten der Selbstregulation in Pilot- und Hauptstudie .	239
A4 Korrelations- und Regressionstabellen der Hauptstudie	240
A5 Transkripte der Interviews mit den HKT-Lehrern und dem Schulleiter (Pilotstudie) ...	244
A6 Kategoriensystem für das Interview mit den HKT-Lehrern (Pilotstudie).....	262
A7 Kategoriensystem für das Interview mit dem Schulleiter (Pilotstudie)	264
A8 Kategoriensystem für die Bewertung der HKT-Trainings im Posttest (Hauptstudie) ..	265
A9 Kategoriensystem für die Bedeutung und Veränderungen durch das Projekt im Follow-up (Hauptstudie).....	267

A Einleitung

Die zunehmende Dynamik unserer Lebenswelt, die ständig wachsende Spezialisierung und Diversität, der Drang nach steigender Produktivität sowie der technologische Fortschritt stellen immer höhere Anforderungen an den Menschen (Bergmann, 2006). Oftmals sieht sich dieser den Herausforderungen nicht mehr gewachsen. Psychosoziale Belastungen und die Anzahl psychischer Erkrankungen haben in den letzten Jahrzehnten deutlich zugenommen (Kroll, Müters, & Dragano, 2011). Auch Schüler¹ sind diesen Entwicklungen zunehmend ausgesetzt (Hölling et al., 2014). Gleichzeitig verlangt die verkürzte Halbwertszeit von Wissen die Bereitschaft und Fähigkeit, sich über den gesamten Lebenslauf neues Wissen und Fähigkeiten anzueignen (Otto, Perels, & Schmitz, 2011).

Kinder und Jugendliche sollten daher mit Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen ausgestattet werden, um die vielfältigen Lebensanforderungen bewältigen und ein Leben in Gesundheit, Wohlbefinden und Leistungsfähigkeit leben zu können. Der Schule kommt neben dem Elternhaus eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung dieser Kompetenzen zu. Ziel von Bildung ist es, Jugendliche zu eigenverantwortlichen, gemeinschaftsfähigen Individuen zu entwickeln und sie zu einer selbstbestimmten Lebensführung zu befähigen (Bundesministerium für Familie Senioren Frauen und Jugend, 2013). Gemäß dem Bildungsplan 2004 des Bundeslandes Baden-Württemberg soll dieser Anspruch durch drei Arten von Bildung erfüllt werden: Praktische Bildung bezieht sich auf Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen, die Menschen benötigen, um sich in der Gesellschaft zu orientieren, in dieser zu leben und sie zu gestalten. Persönliche Bildung bezieht sich auf den Menschen als sich proaktiv entwickelndes Subjekt und sieht vor, die Gesamtpersönlichkeit von Schülern auszubilden. Politische Bildung schließlich erlaubt ihnen, als Bürger unserer Republik in Frieden und Freiheit zu leben, mit dem Blick auf den Einzelnen und das Gemeinwohl Entscheidungen zu treffen und Rechte und Pflichten einzuhalten (von Hentig, 2004).

Wenngleich diese Ziele als gleichwertig betrachtet werden, so stehen im Fokus des Unterrichts dennoch häufig die Vermittlung von Wissen und die Schulung fachlicher und methodischer Kompetenzen. Diese sind in den Lehr- und Bildungsplänen klar ausformuliert und operationalisiert. Dabei überwiegt häufig das Rationale gegenüber dem Emotionalen (Hofer, 2014; Klika, 2003) und der defizitorientierte Blick gegenüber dem ressourcenorientierten Ansatz (Schüßler, 2007). Sinnliche und emotionale Erfahrungen (Klafki, 2007), die einen zentralen Schlüssel für das Lernen und die Motivation zum Lernen bilden, werden vielfach ignoriert. Auch die Bildungsforschung fokussiert sich nach den Ergebnissen von Schulleistungsuntersuchungen wie PISA und TIMSS auf den Erwerb und Ausbau kognitiver Kompetenzen. Wenngleich weitgehend Übereinstimmung darüber besteht, dass auch nicht-kognitive Kompetenzen zu entwickeln und zu fördern sind, sind diese im Bildungsplan nur vage beschrieben und nicht inhaltlich lehrbar (Hofer, 2014; von Hentig, 2004). Daher geraten die Entfaltung individueller Potenziale, die Entwicklung der Identität und die Sicherung der Lebensqualität, wie sie beispielsweise von Klafki (2007) gefordert wurden, in den Hintergrund (Hofer, 2014). Diese haben jedoch einen entscheidenden und weitreichenden Einfluss auf die Auseinandersetzung mit Lerninhalten, das proaktive Anstreben von Lebenszielen, das Überwinden von Schwierigkeiten und damit auf die psychische und physische Gesundheit.

¹ In der vorliegenden Arbeit wird aus Gründen der Lesbarkeit nur das generische Maskulinum verwendet. Gemeint sind immer beide Geschlechter.

Hier knüpfen ressourcenorientierte Schulprojekte an, die stärker auf die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen abzielen und eine Ergänzung zum schulischen Alltag bieten. Eines dieser Projekte ist das Präventionsprojekt „StarkmacherSchule“, welches im Rahmen des XENOS-Programms „Integration und Vielfalt“ vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales und dem Europäischen Sozialfonds gefördert wurde. Es wurde in der Tradition des Empowermentansatzes entwickelt und hatte zum Ziel, die Potenziale und Ressourcen von Jugendlichen sichtbar zu machen und sie im Umgang mit Anforderungssituationen nachhaltig zu stärken. Den Schülern sollten Räume eröffnet werden, um deren Talente zu entdecken und zu entfalten (Kaps & Röser, 2014). Sie sollten die Erfahrung machen, auch mit schwierigen Situationen umgehen zu können, ein wertvoller Teil der Gemeinschaft zu sein und sich so zu regulieren, dass sie ihre Kompetenzen zu einem bestimmten Zeitpunkt vollumfänglich abrufen können. Hierzu wurde eine erlebnisorientierte Musicalprojektwoche mit einem Mentaltraining kombiniert. Zielgruppe waren vornehmlich Schüler der Abschlussklassen, die aufgrund ihres Migrationshintergrunds und ihres sozialen Milieus als benachteiligt gelten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; Binz, Schneider, & Seiffge-Krenke, 2010; Robert Koch Institut, 2008).

Derartige pädagogisch-psychologische Interventionsmaßnahmen werden, auch hinsichtlich ihrer Nachhaltigkeit, besonders in der Pädagogik noch zu selten evaluiert (Conzelmann, Schmidt, & Valkanover, 2011; Hascher & Schmitz, 2010). Da der Umfang der bereitgestellten Mittel eine Evaluation unabdingbar macht und die wissenschaftliche Begleitung der XENOS-Projekte durch das Deutsche Jugendinstitut nur projektunspezifisch vorgenommen wurde, wurde die vorliegende Evaluation durchgeführt.

Die Dissertation untersucht das Projekt „StarkmacherSchule“ auf seine Wirksamkeit hinsichtlich der nachhaltigen Persönlichkeitsentwicklung der Schüler. Ausgehend von den Projektzielen wurden mit der Selbstregulation, der Selbstwirksamkeit und dem Selbstwert Konstrukte abgeleitet, an denen der Erfolg des Projekts nachgewiesen werden konnte. Anhand eines selbst entwickelten Fragebogens sollte die Selbstregulationsfähigkeit erfasst werden. Die Arbeit umfasst eine Pilotstudie und eine Hauptstudie. In einem quasi-experimentellen Design mit drei Messzeitpunkten und Vergleichsgruppe wurde die Entwicklung der Selbstregulation, der Selbstwirksamkeit und des Selbstwerts längsschnittlich untersucht. Um eine umfassende Beurteilung des Projekts vornehmen zu können, wurden zusätzlich die Bewertungen der Einzelprojekte durch die Schüler, die Umsetzung der Mentaltrainingsmethoden in den Alltag und weitere Auswirkungen in einem Fragebogen erhoben. Dabei wurden quantitative mit qualitativen Daten trianguliert. In der Pilotstudie wurde die Perspektive von Lehrkräften und Schulleitung einbezogen. Außerdem wurde der Einfluss von Personenmerkmalen (Geschlecht, sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund, Trainingsmotivation), Umweltvariablen (Sozialklima) und Trainingsbedingungen (u.a. Instruktionsqualität, kognitive Aktivierung, Störungen im Unterricht, Bühnenperformance) auf die Veränderung der Konstrukte untersucht. Anhand der theoretischen Grundlagen, der quantitativen und qualitativen Ergebnisse und der teilnehmenden Beobachtung durch die Forscherin wurden Implikationen zur Verbesserung der Projektkonzeption abgeleitet. Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich somit um eine Feldstudie im Rahmen der empirischen Bildungsforschung.

Der theoretische Hintergrund (Teil B) gliedert sich in vier Bereiche, in denen die zentralen Charakteristika der Arbeit definiert und besprochen werden. Zunächst wird eine Einführung in die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen gegeben. Es werden theoretische und

empirische Befunde zur Bedeutung von Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstwert für den schulischen und persönlichen Entwicklungsprozess sowie deren Förderung aufgearbeitet. Außerdem wird das Konzept des Empowerment vorgestellt. Kapitel 3 setzt sich mit den Themen Nachhaltigkeit und Transfer auseinander und zeigt Ansatzpunkte zu deren Steigerung auf. Das Projekt „StarkmacherSchule“ wird in Kapitel 4 dargestellt.

In Teil C werden die Zielsetzung des Forschungsvorhabens, das übergeordnete Untersuchungsdesign und die Gesamtstichprobe beschrieben.

Die beiden Studien werden in den Teilen D und E vorgestellt. Schülerfragebogen und Interviewleitfaden werden vorgestellt, die Durchführung und Auswertungsmethoden dargelegt und die Ergebnisse präsentiert. Anhand der Erfahrungen der Pilotstudie wurde das Untersuchungsdesign in der Hauptstudie leicht modifiziert.

Abschließend werden in Teil F die Ergebnisse und das Studiendesign kritisch diskutiert. Anhand einer Rücküberprüfung der Projektkonzeption und -durchführung an dem in Teil B dargelegten theoretischen Hintergrund und den Ergebnissen der Studien werden Empfehlungen für die Überarbeitung der Einzelprojekte ausgesprochen. Bereits in Planung befindliche Nachfolgeprojekte können sich an diesen Empfehlungen orientieren.

B Theoretischer Hintergrund

Da das Projekt „StarkmacherSchule“ auf die Stärkung der Persönlichkeit der Schüler abzielte, wird im folgenden Abschnitt zunächst auf das Konstrukt der Persönlichkeit eingegangen, um die in der Studie untersuchten Variablen Selbstwirksamkeit, Selbstwert und Selbstregulation zu verorten. Interventionen zu deren Steigerung werden vorgestellt. Deren zentrale Bedeutung für ein gesundes und leistungsfähiges Leben wird dargelegt. Im darauffolgenden Kapitel wird das Konzept des Empowerment, in dessen Tradition das Projekt „StarkmacherSchule“ stand, verdeutlicht. Ressourcenaktivierung stellt eines der zentralen Merkmale des Empowerment-Ansatzes dar. Haltung und Methoden des Ansatzes werden ausgeführt und Beispielprojekte und -studien vorgestellt. Da das Schulprojekt den Anspruch einer nachhaltigen Persönlichkeitsentwicklung hat, werden im dritten Kapitel die Begriffe Transfer und Nachhaltigkeit definiert und Möglichkeiten zu deren Förderung herausgearbeitet. Im vierten Kapitel wird schließlich „StarkmacherSchule“ vorgestellt. Die Teilprojekte werden dargelegt und ein Überblick über den Ablauf des Gesamtprojekts gegeben.

1 Schule und Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter

Die Schule stellt neben dem Elternhaus einen wesentlichen Entwicklungsraum für Jugendliche dar (Pekrun & Fend, 1991). Hier erwerben sie Wissen und Fähigkeiten für die berufliche Karriere, setzen sich mit Erfolg und Misserfolg auseinander, bauen reife Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen auf, machen erste Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht und Geschlechtsrollen und tragen Konflikte aus (Havighurst, 1982). Durch diese Erfahrungen lernen sie sich selbst in ihren Stärken und Schwächen kennen und bilden eine Identität und ein Selbstbild aus (Lohaus & Vierhaus, 2015). Der Schule kommt dabei der gesellschaftliche Auftrag zu, Jugendlichen Kompetenzen zu vermitteln, die sie bei der Bewältigung vielfältiger Lebensaufgaben unterstützen (Edelstein, 2002). Innerhalb des Unterrichts stehen jedoch oftmals kognitive Wissensbestände, die in Bildungs- und Lehrplänen klar ausformuliert und operationalisiert sind, im Vordergrund (Hofer, 2014; von Hentig, 2004). Es wird unterstellt, dass Schule die Persönlichkeit sozusagen „nebenbei“ entwickelt (von Hentig, 2004).

Im schulischen Alltag machen Lehrkräfte dabei zunehmend die Erfahrung, dass es Schülern nicht gelingt, ihr Wissen zu einem bestimmten Zeitpunkt abzurufen (Knörzer, Amler, & Rupp, 2011). Gleichzeitig stellen sie eine Zunahme von Prüfungsangst, Motivationslosigkeit, Konzentrationsmangel und Desinteresse auf Seiten der Schüler fest, die zu einer Belastung auch bei den Lehrkräften führt (Edelstein, 2002; Institut für Demoskopie Allensbach, 2012). Besonders häufig werden diese Defizite bei Haupt- und Realschülern wahrgenommen (ebd.).

Einen möglichen Erklärungsansatz dieser Phänomene liefern Anforderungs-Bewältigungs-Theorien (Havighurst, 1972) und Ressourcentheorien (Grawe, 2004). Hiernach entstehen Ängste und Demotivation, wenn Schüler in ihrer (Bildungs-)Biografie häufig die Erfahrung gemacht haben, schulische und außerschulische Anforderungen nicht bewältigen zu können. Vor allem Schülern sozial schwächerer Schichten und mit Migrationshintergrund, die vermehrt aus problembelasteten

Familien kommen (Bertram, 2013), stehen bei der Bewältigung dieser Anforderungen oft nicht ausreichend personale und soziale Ressourcen zur Verfügung (Bundesministerium für Familie Senioren Frauen und Jugend, 2013; Institut für Demoskopie Allensbach, 2012). In einer Lebensphase, in der sich die Heranwachsenden über ihre Leistung und die Anerkennung durch Freunde und Familie definieren, stellen Misserfolge oft eine aversive Erfahrung dar (Krapp & Hascher, 2014). Wiederholt auftretende Erfahrungen fehlender Kontrolle beeinträchtigen die Selbstwirksamkeit und den Selbstwert und können in Misserfolgsangst, Resignation oder in eine selbstwertdienliche Abwertung derjenigen Anforderungen münden, mit denen sich die Jugendlichen konfrontiert sehen. Dies hat weitreichende Auswirkungen auf das Erleben und Verhalten der Schüler. Es bilden sich Vermeidungsschemata aus. Situationen, in denen bereits Erfahrungen des Scheiterns gemacht wurden, werden gemieden (Grawe, 2004). Dies verhindert wiederum jedoch die Möglichkeit, entwicklungsförderliche Erfolgserfahrungen zu sammeln. Motivation, Leistung und Interesse sind demnach primär abhängig von der Bereitstellung ausreichender Ressourcen und der Ausbildung förderlicher selbstbezogener Einstellungen, die die Annäherung an Entwicklungsaufgaben und Erfolgserlebnisse begünstigen.

Im folgenden Abschnitt wird auf die in diesem Prozess beteiligten Facetten der Persönlichkeit eingegangen und Ansatzpunkte zu deren Fördermöglichkeiten dargestellt. Hierzu wird zunächst der Begriff der Persönlichkeit definiert.

1.1 Das Konstrukt der Persönlichkeit und dessen Entwicklung

Die Persönlichkeit und deren Entwicklung ist Gegenstand verschiedener Disziplinen, wie Pädagogik, Bildungssoziologie, pädagogischer, Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie. Persönlichkeit umschreibt als allgemeines Konstrukt das Gesamtsystem der relativ zeitstabilen, individuellen Merkmale eines Individuums, das es von anderen Menschen unterscheidet (Pekrun, 1983, 1988). Sie umfasst feste genetische und körperliche Faktoren (wie Geschlecht, Physis, Krankheiten), relativ zeitstabile Temperamenteigenschaften (wie Lebhaftigkeit, Aktivität und Emotionalität), selbstbezogene Kognitionen und Bewertungen (z.B. Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Selbstwert), Leistungsmerkmale (wie Intelligenz, schulisches Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und Metakompetenzen wie Selbstregulation), sowie Motive und Bedürfnisse, Einstellungen, Werthaltungen und Interessen (Amelang, Bartussek, Stemmler, & Hagemann, 2006; Asendorpf, 2007). Diese bilden Dispositionen, deren Interaktionen das Erleben und Verhalten einer Person in einer spezifischen Situation bestimmen (Cattell, 1950).

Bisher existiert in der Persönlichkeitspsychologie keine allgemeingültige und allumfassende Theorie der Persönlichkeit. Einzelne Forschergruppen untersuchten in ihren Theorien Teilaspekte der Persönlichkeit.

Das Selbstkonzept

Ein zentrales Interessensgebiet der Psychologie bildet dabei das Selbstkonzept. Das Selbstkonzept umfasst die Gesamtheit der Wahrnehmungen und des Wissens um die eigene Person, d.h. um eigene Fähigkeiten, Eigenschaften und Gefühle, sowie deren Bewertungen (Filipp, 1979; Filipp & Mayer, 2005; Mummendey, 2006). Es enthält eine kognitiv-beschreibende, eine affektiv-bewertende und eine konative, d.h. handlungsausrichtende Komponente.

Marsh & Shavelson (1985) gehen in einem heute anerkannten Modell (Amelang et al., 2006) von einer multidimensionalen hierarchischen Struktur des Selbstkonzepts aus, an dessen Spitze das globale Selbstkonzept steht und das alle selbstbezogenen Informationen umfasst. Es wird in zwei dominante Lebensbereiche aufgliedert, das schulische und das nicht-schulische Selbstkonzept. Das schulische Selbstkonzept enthält die selbstbezogenen Informationen einzelner Schulfächer (z.B. „Ich kann Dreisätze fehlerfrei rechnen.“). Das nicht-schulische Selbstkonzept untergliedert sich in ein soziales („Ich habe viele Freunde.“), ein emotionales („Ich bin eher ängstlich.“) und ein physisches Selbstkonzept („Ich bin schlank.“; vgl. Abbildung B-1). Das Shavelson-Modell wurde ursprünglich für Jugendliche entwickelt, lässt sich jedoch auch auf Erwachsene übertragen (Amelang et al., 2006).

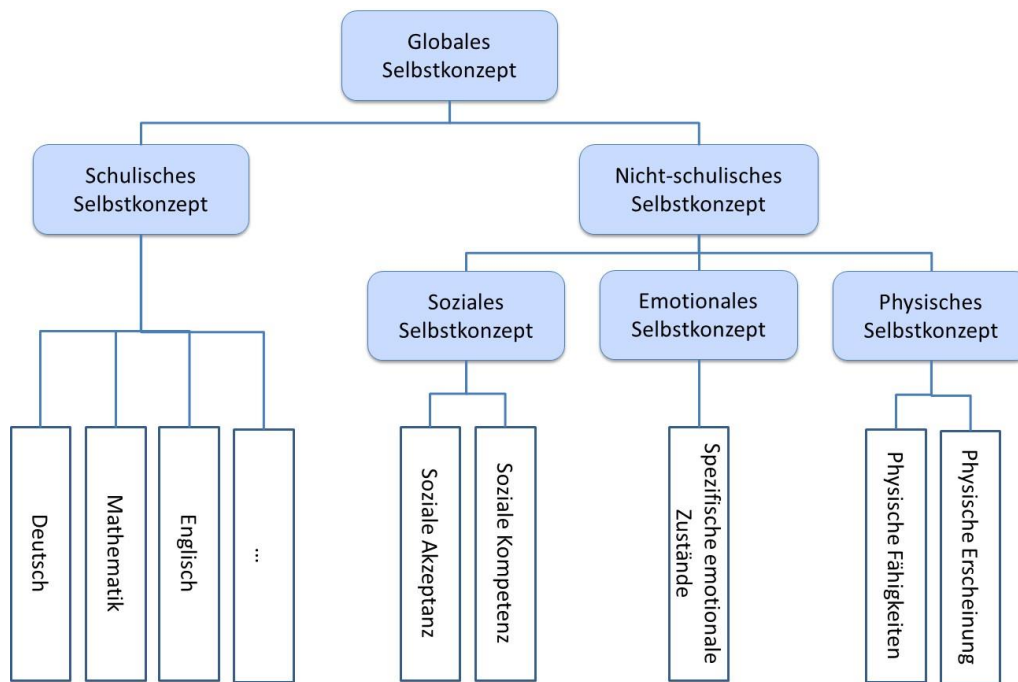


Abbildung B-1. Die hierarchische multidimensionale Struktur des Selbstkonzepts und seiner Facetten nach Shavelson, Hubner und Stanton (1976).

In zahlreichen Studien wurde der Frage nachgegangen, inwiefern die Selbstkonzepte von Jugendlichen mit objektiven Indikatoren zusammenhängen. Die Selbsteinschätzungen von Jugendlichen im schulischen Bereich stellten sich hierbei als ziemlich akkurat heraus. Schulische Selbstkonzepte korrelieren mit objektiven Leistungstests und schulischen Leistungen in mittlerer Höhe (Marsh, 1993). Zwischen sozialem Selbstkonzept und tatsächlicher sozialer Akzeptanz zeigten sich allerdings nur relativ geringe korrelative Zusammenhänge, wobei eher unbeliebte Kinder ihre subjektive Beliebtheit häufig überschätzten. Als durchschnittlich oder beliebt klassifizierte Kinder unterschätzten ihren Präferenzwert signifikant (Patterson, Kupersmidt, & Griesler, 1990). Selbstbezogene Kognitionen stimmen somit nicht immer mit objektiv messbaren Indikatoren überein, sondern unterliegen auch selbstwertdienlichen Verzerrungen und Tendenzen zur Bescheidenheit (vgl. Amelang et al., 2006). Bei der Bildung des Selbstkonzepts spielen außerdem Geschlechtsrollenstereotype, Erwartungen und Attributionen eine Rolle (C. Keller, 1998; Kinski, 1999).

Selbstwirksamkeitserwartungen als Überzeugungen von Personen hinsichtlich ihrer Kompetenzen bilden einen wichtigen Teil des Selbstkonzepts einer Person (Amelang et al., 2006). Kann eine Schülerin auf Aufforderung ein Klavierstück von Beethoven fehlerfrei spielen, wird sie sich für musikalisch halten und verfügt somit über ein positives musikalisches Selbstkonzept. Das Wissen darüber, selbst schwierige Stücke vor Publikum zu meistern, mündet in eine positive Selbstwirksamkeitsüberzeugung hinsichtlich dieser Anforderung. Mit der Kontrollüberzeugung geht gleichzeitig eine affektive Bewertung einher („Ich bin eine gute Pianistin.“), die der Schülerin einen positiven Selbstwert verleiht (Flammer & Nakamura, 2002). Der Selbstwert als affektive Komponente resultiert somit aus der Bewertung der eigenen akademischen Fähigkeiten, der sozialen und physischen Eigenschaften und des emotionalen Erlebens. Für die Bildung der globalen Selbstwirksamkeit und des globalen Selbstwerts gehen die Teilbereiche je nach individueller

Bedeutung unterschiedlich gewichtet in die globale Berechnung ein. Es wird davon ausgegangen, dass Schüler, die in den Einzelbereichen überwiegend über positive Selbstkonzepte verfügen, auch insgesamt ein eher positives Selbstkonzept besitzen (Amelang et al., 2006). Verfügt die Schülerin über ein positives musikalisches Selbstkonzept, wird sie sich Ziele setzen und beständig üben, um dieses Selbstkonzept aufrecht zu erhalten und ihre Fähigkeiten auszubauen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Hier setzt Selbstregulation als konative Komponente ein.

Entwicklung des Selbstkonzepts

Der Mensch entwickelt das Selbstkonzept im Laufe seines Lebens durch Beobachtung und Bewertung des eigenen Verhaltens (reflexive Prädikatenzuweisung), direkte und indirekte Rückmeldungen durch Bezugspersonen (direkte Prädikatenzuweisung), soziale Vergleiche mit anderen Personen (komparative Prädikatenzuweisung) und das Nachdenken über vergangenes oder zukünftiges Handeln (ideationale Prädikatenzuweisung; vgl. Filipp, 1979; Sygusch, 2007). Besteht das Selbstkonzept im Vorschulalter noch aus relativ unzusammenhängenden, inkohärenten Aspekten und unrealistisch positiven Selbstbeschreibungen, setzen im Schulalter soziale und leistungsbezogene Vergleiche ein (Lohaus & Vierhaus, 2015). Je nachdem, ob Schüler in ein eher leistungsstarkes oder leistungsschwaches Umfeld geraten, sind ihre Fähigkeitsselbstkonzepte eher gering oder stark ausgeprägt (Big-fish-little-pond Effekt; Marsh, 2005). Direkte und indirekte Prädikatenzuweisungen durch Eltern, Lehrer und Peers spielen eine bedeutende Rolle und auch die körperlichen Fähigkeiten nehmen eine zunehmende Bedeutung ein (vgl. Oerter & Montada, 2008). In der Jugend setzt die Selbst- und Identitätsfindung ein, in der der eigenen Person vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt und ein hohes Maß an Selbstreflexion eingesetzt wird, um ein adäquates und differenziertes Bild von der eigenen Person, von Eigenschaften, Fähigkeiten und Widersprüchen auszubilden (Lohaus & Vierhaus, 2015).

Entwicklung der Persönlichkeit

In umfangreichen Studien konnte gezeigt werden, dass sich die Ausprägungen von Persönlichkeitseigenschaften im Verlauf des Lebens entwickeln und verändern (Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010). So ist die emotionale Stabilität des Menschen beispielsweise im Erwachsenenalter höher als im Jugendalter. Diese intraindividuellen Veränderungen im Erleben und Verhalten und deren interindividuelle Unterschiede sind Gegenstand der Entwicklungspsychologie. Forscher stellten hierzu unterschiedliche Modelle über Entwicklungsbereiche und -phasen auf. Anforderungs-Bewältigungs-Theorien (Havighurst, 1972) gehen davon aus, dass der Mensch in seiner Entwicklung mit einer Reihe von Entwicklungsaufgaben und psychosozialen Krisen konfrontiert wird, die er bewältigen muss (Flammer & Alsaker, 2002). Diese sind nicht in einer chronologisch festgelegten Reihenfolge zu durchlaufen, sondern variieren abhängig von den Lebensumständen von Personen. Einige werden von der Mehrheit der Personen durchlaufen, wie Schuleintritt, Beziehungskrisen, Berufswahl oder Heirat, andere nur von einem Teil, wie die Konfrontation mit Krankheit oder Tod. Sie können sich über eine unterschiedliche Zeitdauer erstrecken. Hinzu kommen alltägliche Anforderungen und kritische Lebensereignisse.

Die Bewältigung dieser Anforderungssituationen hängt laut Havighurst (1972) von der Einschätzung der Situation (primäre Bewertung) und der Einschätzung der eigenen Bewältigungsressourcen ab

(sekundäre Bewertung, siehe Abbildung B-2). Die Situation kann dabei als positiv bzw. irrelevant oder als stressend eingeschätzt werden, die eigenen Ressourcen als ausreichend oder nicht ausreichend. Wird die Situation als positiv oder irrelevant eingeschätzt, ist kein Bewältigungsverhalten erforderlich. Wird sie als stressend eingeschätzt und sind gleichzeitig ausreichend Ressourcen vorhanden, um sie zu meistern, wird die Situation als Herausforderung angesehen. Sind diese Ressourcen subjektiv nicht vorhanden, wird sie als Bedrohung eingeschätzt und es entsteht eine Stressreaktion (vgl. Satow & Bäßler, 1998). Bei Bewältigung der Stresssituation werden Strategien aufgebaut, die die Lösung neuer Anforderungen erleichtern. So kann es zu einer Neubewertung der Anforderungssituation kommen. Diese wird in Zukunft aufgrund der vorhandenen Ressourcen als weniger belastend erlebt (vgl. Lazarus & Folkman, 1985).

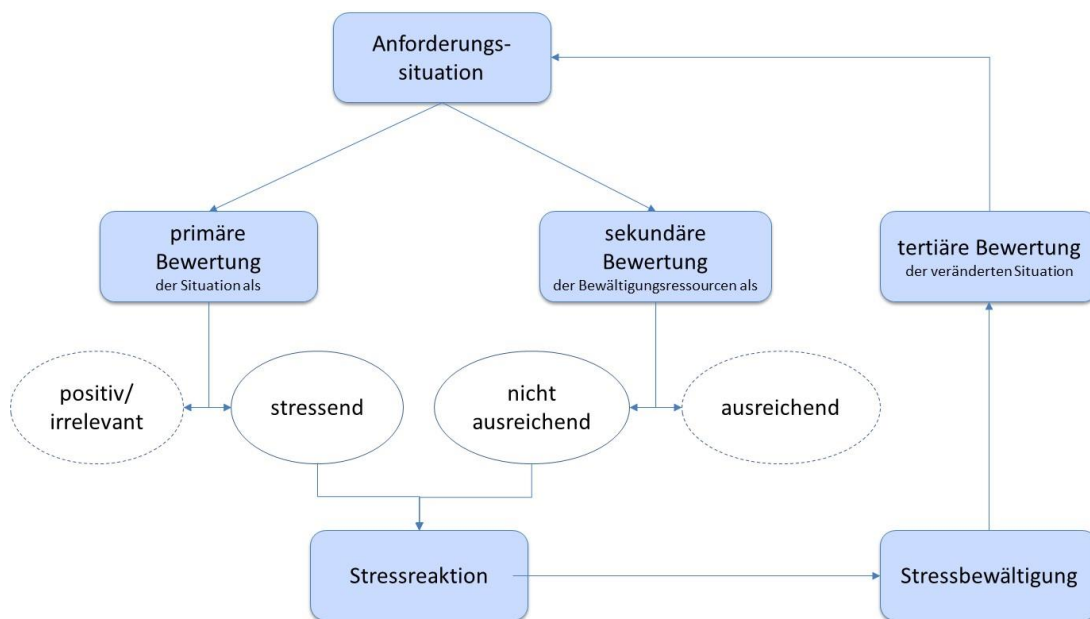


Abbildung B-2. Die Bewältigung von Anforderungssituationen nach dem Anforderungs-Bewältigungs-Paradigma (vgl. Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 21).

Das Jugendalter ist somit eine Phase, in der Jugendliche ihre Identität und ihr Selbstkonzept ausprägen und mit vielfältigen neuen Anforderungen konfrontiert werden. Vor allem im Jugendalter kommt es daher zu einem erhöhten Stresserleben (Techniker Krankenkasse, 2013). Abhängig von der Ausbildung bisheriger Bewältigungsstrategien und von der Verfügbarkeit sozialer Unterstützung kann das Zusammenwirken von Alltagsproblemen, Lebensanforderungen und kritischen Lebensereignissen dabei zu einer Überforderung der Jugendlichen führen (Lohaus & Vierhaus, 2015). Daher kommt dem Aufbau umfassender Ressourcen zur Bewältigung dieser Anforderungen eine bedeutende Rolle zu. Eine dieser Ressourcen stellt die Selbstwirksamkeit dar.

1.2 Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit stellt einen wichtigen Aspekt des Selbstkonzepts und ein zentrales Konstrukt innerhalb der Psychologie dar (Maddux & Gosselin, 2012). Sie beschreibt die Überzeugung einer Person, über Kompetenzen zu verfügen und diese zur Bewältigung von neuen oder schwierigen Aufgaben erfolgreich einsetzen zu können.

*“Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments.”
(Bandura, 1997, S. 3)*

Die Begriffe Selbstwirksamkeit, Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Selbstwirksamkeitserwartung werden dabei synonym verwendet. Bandura (1977, 1989) betonte in seiner sozial-kognitiven Theorie die zentrale Rolle der Selbstwirksamkeitsüberzeugung beim Erlernen und Aufrechterhalten von Verhalten. Entgegen der Ansicht von behavioristischen Ansätzen geht dieser Ansatz davon aus, dass menschliches Verhalten nicht nur als Reaktion auf Umwelanforderungen zu sehen ist, sondern als aktiver Prozess, in dem subjektive Überzeugungen die kognitiven, motivationalen, emotionalen und aktionalen Prozesse von Menschen beeinflussen. Selbstwirksamkeit bezieht sich dabei auf die Erwartung, eigene Ressourcen im Dienst der Zielverfolgung einsetzen zu können. Beispielsweise kann ein Schüler der Überzeugung sein, genügend Begabung und Konzentrationsfähigkeit aufzubringen, um einen bestimmten Unterrichtsinhalt zu erlernen. Davon abzugrenzen sind Ergebniserwartungen, die sich auf die Einschätzung beziehen, mit einem Verhalten bestimmte Ergebnisse zu erzielen, ungeachtet dessen, ob auch über die nötigen Kompetenzen verfügt wird. Beispielsweise kann ein Schüler der Ansicht sein, dass Lernen zu einer guten Note in der Klassenarbeit führt. Sieht er sich jedoch nicht in der Lage dazu, sich die Inhalte anzueignen, wird er dies mit großer Wahrscheinlichkeit auch nicht tun.

Die Selbstwirksamkeitserwartung unterscheidet sich in ihrem Grad (Erwartung hinsichtlich der Lösung leichter vs. schwieriger Aufgaben), ihrer Stärke (Überzeugung andauernd oder leicht zu löschen) und ihrer Generalisierbarkeit. Es wird zwischen der allgemeinen und der spezifischen Selbstwirksamkeitserwartung unterschieden. Bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen beziehen sich auf eng umschriebene Klassen von Situationen und sind lediglich auf diese generalisierbar. Eine Person, die bspw. über eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich des Lösen mathematischer Gleichungen verfügt, kann auch eine hohe Erwartung bezüglich der Lösung anderer mathematischer Aufgaben haben. In Bezug auf Fußballspielen oder die Durchführung einer Diät kann diese jedoch anders ausgeprägt sein. Spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen haben sich als besonders prädiktiv für spezifisches Verhalten erwiesen (Pajares, 1997). Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung wird als Aggregat einer Vielzahl von spezifischeren Selbstwirksamkeitserwartungen aus unterschiedlichen Bereichen gesehen. Sie beschreibt die Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz bzw. das globale Vertrauen, mit unterschiedlichen Problemen und Anforderungen des Lebens aus eigener Kraft fertig werden zu können (Satow, 2002). Gemäß dem Konzept beeinflussen sich allgemeine und spezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugung wechselseitig. Die Steigerung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung in einem spezifischen Bereich kann daher zu einer Steigerung der generalisierten Selbstwirksamkeitsüberzeugung führen (Knoll, Scholz, & Rieckmann, 2005).

Quellen der Selbstwirksamkeit

Menschen speisen ihre Selbstwirksamkeitserwartung aus vier Informationsquellen, die nach der Stärke ihres Einflusses angeordnet werden können: der eigenen Erfahrung (*mastery experience*), der stellvertretenden Erfahrung durch Beobachtung von Verhaltensmodellen, der verbalen Überzeugung und der Wahrnehmung eigener emotionaler Erregung (Bandura, 1977).

Eigene Erfahrung gilt als die einflussreichste und stärkste Quelle der Selbstwirksamkeit (Wise & Trunnell, 2001). Die wiederholte erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben steigert die Selbstwirksamkeit. Misserfolge, die wiederholt und zu Beginn einer Aufgabe auftreten, schwächen diese Überzeugung (Achterkamp, Hermens, & Vollenbroek-Hutten, 2015; Hardy & Jay, 2014). Ist durch wiederholten Erfolg eine starke Selbstwirksamkeitsüberzeugung aufgebaut, wird der negative Einfluss von gelegentlichen Misserfolgen abgeschwächt (Beattie & Davies, 2010). Im Gegenzug kann das durch Anstrengung erlebte Überwinden der Hürden zu einer stärkeren Persistenz führen (Wright, Jenkins-Guarnieri, & Murdock, 2013).

Stellvertretende Erfahrung bezieht sich auf die Beobachtung und Nachahmung einer Person, die eine Aufgabe erfolgreich bewältigt. Dieses Lernen am Modell kann durch soziale Vergleichsprozesse ebenfalls zu einer gesteigerten Überzeugung führen, diese Aufgabe zu meistern. Hierbei spielen die Ähnlichkeit zum Modell (Mellor, Barclay, Bulger, & Kath, 2006), die Anstrengung des Modells (Kazdin, 1973; Meichenbaum, 1971), das Verbalisieren von Handlungsstrategien durch das Modell (Denney, 1975; Schunk & Rice, 1985), das Erleben klarer Auswirkungen durch das erstrebte Verhalten (Kazdin, 1974, 1975), sowie die Anzahl an erfolgreichen Vorbildern eine Rolle (Bandura & Menlove, 1968; Kazdin, 1974, 1975, 1976).

Die dritte Quelle der Selbstwirksamkeit ist die verbale Überzeugung durch ein Gegenüber, das dem Adressaten vermittelt, über die Kompetenzen zu verfügen, die er zur Bewältigung einer Aufgabe benötigt. Bandura (1977) betont, dass dem Gegenüber genügend Kompetenz zugesprochen werden muss, um ein qualifiziertes Feedback zu geben. Aktuelle Studien fanden keinen (Ott, Greening, Palardy, Holderby, & DeBell, 2000) oder einen negativen Effekt (Ashford, Edmunds, & French, 2010) der verbalen Überzeugung auf die Selbstwirksamkeit.

Die vierte Quelle der Selbstwirksamkeit stellt die *wahrgenommene emotionale Erregung* dar. Anstrengende Aufgaben führen in der Regel zu körperlichen Erregungszuständen und lösen Stressreaktionen aus. Diese körperlichen Signale werden im Umkehrschluss als Informationsquellen hinsichtlich der eigenen Kompetenz herangezogen und beeinflussen somit die wahrgenommene Selbstwirksamkeit (Wood & Bandura, 1989).

Selbstwirksamkeit und Leistung

Bandura (1977) verdeutlicht den Kreislauf, den Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Leistung bilden, wie folgt: Eine geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugung führt oftmals zu Angstzuständen und Defizitgedanken angesichts herausfordernder Situationen. Diese werden daher eher vermieden. Die ausbleibende Möglichkeit der Bewältigung dieser Situationen verhindert wiederum die Ausbildung von Coping-Strategien, was zu einem Fehlen an Kompetenz führt und bei der Konfrontation mit weiteren Herausforderungssituationen erneut Stress erzeugt. Diese Abwärtsspirale führt zu einer verringerten Selbstwirksamkeit und verstärktem Vermeidungsverhalten.

Im Gegensatz dazu fördert eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung die Suche nach anspruchsvollen und schwierigen Leistungszielen (Kolbe, Jerusalem, & Mittag, 1998). „Selbstwirksame Menschen sehen in schwierigen Aufgaben eher eine Herausforderung“ (Satow & Bäßler, 1998, S. 129). Selbst angesichts von Hindernissen und aversiven Erfahrungen strengen sie sich mehr an und zeigen eine größere Ausdauer bei deren Bewältigung. Sie erleben weniger Angstgefühle, Depression und Hilflosigkeit. Hierdurch wird die Erfolgswahrscheinlichkeit erhöht. „Gute Leistungen wiederum begünstigen die Erfolgszuversicht, motivational förderliche Attributionen und problemangemessene Lösungen“ (Kolbe et al., 1998, S. 117), was die Selbstwirksamkeitsüberzeugung weiter stabilisiert. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung wird daher als personale Ressource, als protektiver Faktor oder Coping-Ressource verstanden, die sich positiv auf das Lern- und Leistungsverhalten, die Motivation, die körperliche und psychische Befindlichkeit, die Stressbewältigung, die Bewältigung schwieriger Umwelтанforderungen und Lebensprobleme und damit auf die Berufs- und Lebenszufriedenheit auswirkt (Mittag & Schwarzer, 1993; Satow & Bäßler, 1998; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Selbstwirksamkeit als Prädiktor für Leistung und Gesundheit

Selbstwirksamkeit ist ein wesentlicher Prädiktor für die Initiierung und Aufrechterhaltung von gesundheitsbezogenen Verhaltensweisen wie Diätverhalten (Bernales-Korins, 2015; Gutiérrez-Doña, Lippke, Renner, Kwon, & Schwarzer, 2009; Richert et al., 2010), Rauchen (Alessi & Petry, 2014; Etter, Bergman, Humair, & Perneger, 2000), Alkoholismus (Maisto, Connors, & Zywiak, 2000), Drogenkonsum (McKay et al., 2005) und Verhütung (Davis et al., 2014), sowie sportlichen Leistungen (Arruza et al., 2009; Besharat & Pourbohloul, 2011).

Forschungsergebnisse hinsichtlich schulischer Leistungen zeigen, dass Schüler mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung bessere Leistungen erzielen (Di Giunta et al., 2013; Høigaard, Kovač, Øverby, & Haugen, 2015; Komarraju & Nadler, 2013; W. Lee, Lee, & Bong, 2014), besser mit Prüfungsangst und Stresssituationen umgehen können (Nie, Lau, & Liao, 2011; Onyeizugbo, 2010) und ein höheres Wohlbefinden aufweisen (vgl. Satow, 2002). „Der Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen wird daher bei Schülerinnen und Schülern schon seit längerem als ein wichtiges Ziel angesehen“ (Satow, 2002, S. 175).

Interventionen zur Steigerung der Selbstwirksamkeit

Wenngleich sich das Selbstkonzept im Jugendalter eher geringfügig verändert, ist die Selbstwirksamkeit vor allem bei Kindern und Jugendlichen veränderbar (Oerter & Dreher, 2008). Auch im Erwachsenenalter lässt sie sich noch beeinflussen (Jerusalem & Mittag, 1995). Interventionen zur deren Steigerung lassen sich aus den vier Quellen der Selbstwirksamkeit ableiten.

Auf den pädagogischen Bereich übertragen helfen nach Schwarzer und Jerusalem (2002) die sukzessive Steigerung der Aufgabenschwierigkeit sowie eine Unterstützung beim Aufbau von Bewältigungsstrategien und der Selbstbeobachtung beim Aufbau von Selbstwirksamkeit. Durch die Entwicklung und sukzessive Erreichung von Teilzielen erlangt der Schüler zunehmend Hinweise des Könnens und der Beherrschung des Lernstoffs (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002). Dabei sollten spezifische, erreichbare und attraktive Lernziele (SMART-Ziele) gesetzt werden, die konkrete Fortschritte erkennen lassen und Rückmeldung erleichtern. Zusätzlich können

Bewältigungsstrategien für den Umgang mit Aufgaben und eigenen Emotionen und Kognitionen, wie metakognitive und selbstregulative Kompetenzen (z.B. die Beobachtung, Bewertung und Regulation eigener Denkprozesse, konkrete Arbeits- und Lerntechniken und Methoden des Zeitmanagements) vermittelt werden. Diese lassen einen Transfer auf schulübergreifende Probleme zu. Auch die Rückmeldungen von Lehrkräften über die Schülererfolge, deren Attribution auf Kompetenz und Anstrengung und konstruktives Feedback zur Vermeidung von Fehlern und dem Umgang mit Misserfolg können hiernach die Selbstwirksamkeit fördern. Eine Hilfestellung bei der Aufgabenbewältigung kombiniert mit verbaler Überzeugung verspricht laut Bandura (1977) den größten Effekt. Die Wirksamkeit der aufgeführten Strategien wurde bisher überwiegend im therapeutischen und sportlichen Kontext nachgewiesen (vgl. Bandura, 1977).

Zagórska & Guskowska (2014) entwickelten ein Interventionsprogramm für Athleten, das vier zweistündige psychoedukative Workshops und fünf monatliche Sitzungen mit einem Sportpsychologen umfasste. Die Teilnehmer lernten das Konzept der Selbstwirksamkeit und deren Bedeutung für die Leistung kennen und erlernten Methoden zum Umgang mit Misserfolgen (v.a. das Reframing des Misserfolgs als Verbesserungspotenzial). Erfolgreiche Vorbilder erzählten von ihrem Umgang mit Misserfolgen und die Athleten lernten ihre physiologische Erregung anhand von Atemtechniken und Biofeedback zu kontrollieren. Die Atemtechniken konnten zu Hause anhand einer CD weiter eingeübt werden. In den Sitzungen mit den Sportpsychologen wurden die Athleten durch verbale Überzeugung, Feedback und kognitive Strategien gestärkt. Zusätzlich sollten sie in einem Tagebuch über Geschehnisse, Motivation, physischen und mentalen Stand und Gefühle sowie Erfolge und Misserfolge schreiben. Die Kontrollgruppe führte nur Tagebuch. Im Nachtest zeigten die Athleten der Interventionsgruppe einen signifikanten Anstieg in der allgemeinen Selbstwirksamkeit ($d = .66$), Optimismus und internalem Locus of Control. Diese wirkten sich jedoch nicht signifikant auf die sportliche Leistung aus.

Im pädagogischen Kontext implementierte die Forschergruppe um Jerusalem (Jerusalem & Mittag, 1998; Kolbe et al., 1998; Satow & Bäßler, 1998) in dem dreijährigen Modellversuch „Selbstwirksame Schulen“ die Selbstwirksamkeitstheorie an zehn Schulen im schulischen Alltag. Ziel war die „Förderung der Selbstbestimmung des pädagogischen Lebens, eines Lernens ohne negative Belastung und einer schulischen Selbstorganisation“ (Jerusalem & Mittag, 1998, S. 109). Jede Schule entwarf hierfür unterschiedliche Programme, wie bspw. die Demokratisierung der Leitung, Teamteaching, Mitarbeit in einem Schulrestaurant oder die Weiterbildung der Schüler in Konfliktlösung. Es gab keine Trainings oder besondere Maßnahmen, die direkt auf die Steigerung der Selbstwirksamkeit abzielten. Es zeigte sich eine geringfügige signifikante Steigerung der schulischen Selbstwirksamkeit, die nach Schulen und Jahrgangsstufe variierte. Schüler der 8. und 9. Klassen profitierten am meisten von den Interventionen. Verbesserungen fanden sich vornehmlich bei Schülern mit relativ geringen schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Bei Schülern mit hohen schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen überwogen Verschlechterungen. Eine Stärkung der Selbstwirksamkeit ging mit einer Steigerung der Unterrichtszufriedenheit einher. Satow und Bäßler (1998) berichteten zusätzlich über eine mittlere Steigerung der allgemeinen Selbstwirksamkeit in zwei 7. Klassen und fünf 8. Klassen ($d = .37 - .67$). Die Steigerung umfasste 0.1 - 0.15 Punkte auf einer 4-stufigen Likertskala. Diese wurde dennoch als beachtlich eingestuft, „da es sich bei der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung eher um eine stabile Persönlichkeitseigenschaft handelt, als um ein leicht veränderbares Merkmal“ (S. 132). Die Veränderungen konnten nicht an Kontrollgruppen relativiert werden.

Im Allgemeinen legen Forschungsbefunde nahe, dass auch erlebnispädagogische Übungen zu einer Stärkung der Selbstwirksamkeit beitragen können (Kümmel, Hampel, & Meier, 2008; Meier, Hampel, Gaiswinkler, & Kümmel, 2009), da sie Erfolgserlebnisse ermöglichen, die der eigenen Anstrengung und Fähigkeit zugeschrieben werden können und „auf die ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit sowie auf die Förderung individueller Kompetenzen bei der Bewältigung von Alltagsproblemen abzielen“ (Kümmel et al., 2008, S. 556). So konnten Meier, Hampel, Gaiswinkler & Kümmel (2009) nach einer fünftägigen erlebnispädagogischen Intervention positive Veränderungen in der Selbstwirksamkeit von 133 Achtklässlern im Vergleich zur Kontrollgruppe feststellen. Der Haupteffekt des Klassenklimas war nicht signifikant. Jungen profitierten tendenziell stärker von der Maßnahme als Mädchen.

Aktuelle Studien aus dem Forschungsfeld der Positiven Psychologie fokussieren hauptsächlich auf die Steigerung des subjektiven Wohlbefindens und der Prävention von Depressionen bei Kindern und Jugendlichen (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009). Hierunter finden sich ebenso Interventionen, die nachweislich die Selbstwirksamkeit und den Selbstwert der Schüler stärken (Marques, Lopez, & Pais-Ribeiro, 2011; Ouweneel, Le Blanc, & Schaufeli, 2013; Shoshani & Steinmetz, 2014).

Als Kontextfaktor spielt außerdem das Sozialklima bei der Ausbildung von Selbstwirksamkeit eine bedeutsame Rolle (Kavussanu & Roberts, 1996). Ein positives Sozialklima (*mastery climate*) zeichnet sich durch die Ermutigung von Lernen und Entwicklung, das Aufzeigen individueller Fortschritte und die Wertschätzung der Schüler aus. Umgekehrt beeinflusst auch eine hohe Selbstwirksamkeit auf Seiten der Schüler das Sozialklima positiv (Schunk, 1995; Schunk & Meece, 2006).

1.3 Selbstwert

Selbstwert oder Selbstwertschätzung bezeichnet die affektiv-evaluative Bewertung des Bildes von der eigenen Person (Schütz & Sellin, 2003) als habituelle selbstbezogene Haltung (Schütz, 2000). Diese spielt im menschlichen Erleben und Verhalten eine tragende Rolle und ist mit psychischem und physischem Wohlbefinden und Interaktionsverhalten assoziiert (Rudolph, Schütz, & Schröder-Abé, 2008). In Grawes (2004) Konsistenztheorie stellt das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz eines der fundamentalen psychischen Bedürfnisse des Menschen dar. Brown (1993) fasst zusammen:

„People want to feel good about themselves. They want to believe that they are competent, worthy, and loved by others. This desire for self-enhancement is regarded as [...] fundamental to human functioning“ (S. 117).

Der Selbstwert bezeichnet ein globales Konstrukt, das in einzelne Facetten unterteilt werden kann. Parallel zu den Dimensionen des Selbstkonzepts (vgl. Abschnitt 1.1) werden der allgemeine und der physische Selbstwert unterschieden (Schütz & Sellin, 2006). Der allgemeine Selbstwert umfasst einen emotionalen, sozialen (Sicherheit im Kontakt und Umgang mit Kritik) und leistungsbezogenen Aspekt. Zur physischen Selbstwertschätzung zählen physische Attraktivität und Sportlichkeit.

Zahlreiche Studien zeigen einen positiven Zusammenhang zwischen Selbstwertschätzung und Optimismus, Lebenszufriedenheit, emotionaler Stabilität, dem Umgang mit Belastungen, Autonomie, dem Durchhaltevermögen bei schwierigen Aufgaben, dem Aufbau befriedigender Beziehungen und prosozialem Verhalten (Erol & Orth, 2011; Hutz, Midgett, Pacico, Bastianello, & Zanon, 2014; Marques et al., 2011; Murray, Rose, Bellavia, Holmes, & Kusche, 2002; Orth & Robins, 2014; Pan, 2015; Zuffianò et al., 2014). Sie gilt als protektiver Faktor und als Indikator psychischer Gesundheit (Bullinger, Brütt, Erhart, & Ravens-Sieberger, 2008; Leary & MacDonald, 2003; MacDonald & Leary, 2012). Niedriger Selbstwert hingegen geht häufig mit negativen Emotionen, Stress, Vermeidungs- und Suchtverhalten einher (Ayyad & Al-Mashaan, 2003; De Castella et al., 2014; Gajdosova, Orosova, Madarasova Geckova, Tavel, & van Dijk, 2009; Salerno et al., 2015). Außerdem sind eine Reihe von psychischen Störungen, wie Depressionen, Angststörungen oder Borderline-Persönlichkeitsstörung mit einem geringen Selbstwert verbunden (De Castella et al., 2014; Ehntholt, Salkovskis, & Rimes, 1999; Salerno et al., 2015; Silverstone, 1991; Steiger, Allemand, Robins, & Fend, 2014). Gleichzeitig kann ein zu hoher Selbstwert in Selbstüberschätzung münden. Dies führt dazu, dass Rückmeldungen nicht ernst genommen, dadurch Lerngelegenheiten verpasst werden und mit aggressivem und sozial unverträglichem Verhalten einhergehen. Dies gilt vor allem, wenn der Selbstwert durch negative Rückmeldungen bedroht wird (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003).

Explizite und implizite Selbstwertschätzung

Die explizite Selbstwertschätzung wird meist durch Selbstberichtsverfahren wie Fragebögen erfasst. Dem gegenüber stehen Verfahren zur Messung der impliziten Selbstwertschätzung. Diese stellt unabhängig von der nach außen getragenen Selbstwertschätzung einer Person die „automatische, überlernte und nicht notwendigerweise der Introspektion zugängliche selbstbezogene Haltung“ (Schröder-Abé & Schütz, 2007, S. 9) dar. Indirekte Verfahren wie der implizite Assoziationstest (IAT, Greenwald & Farnham, 2000) messen die Reaktionsgeschwindigkeit einer Testperson bei der

Zuordnung von selbstbezogenen vs. nicht-selbstbezogenen und positiven vs. negativen Aussagen. So wird die automatische, nicht dem bewussten Denken zugängliche Reaktion auf selbstbezogene und evaluative Begriffe sichtbar gemacht. Ein enger Zusammenhang zwischen selbstrelevanten und positiven Begriffen wird als positive implizite Selbstwertschätzung interpretiert. Studien zeigen, dass die explizite und implizite Selbstwertschätzung nur geringfügig miteinander korrelieren (Rudolph, Schröder-Abé, Riketta, & Schütz, 2010). Die so entstehenden Diskrepanzen zwischen hohem explizitem Selbstwert und niedrigem implizitem Selbstwert, et vice versa, werden als Selbstwertdiskrepanzen bezeichnet (Schröder-Abé, Rudolph, & Schütz, 2007). Niedrige implizite (unbewusste Selbstzweifel) und hohe explizite (positive Selbstbeschreibung) Selbstwertschätzung werden als fragile Selbstwertschätzung bezeichnet, die Kombination aus hohem implizitem und niedrigem explizitem Selbstwert verletzte Selbstwertschätzung. Beide stehen mit verminderter psychischer und physischer Gesundheit in Zusammenhang (Schröder-Abé, Rudolph, & Schütz, 2007; Schröder-Abé, Rudolph, Wiesner, & Schütz, 2007).

Selbstwertstabilität

Unabhängig von der Höhe der Selbstwertschätzung unterscheiden sich Menschen außerdem in ihrer Selbstwertstabilität. Diese bezeichnet die individuelle Abweichung der Messwerte einer Person über mehrere Zeitpunkte hinweg und wird durch die intraindividuelle Standardabweichung berechnet (Schröder-Abé & Schütz, 2007). Personen mit einem stabilen Selbstwert zeichnen sich durch positive Gedanken und Gefühle, durch Akzeptanz der eigenen Fehler und Schwächen und durch eine moderate Suche nach Bestätigung und positiver Selbstdarstellung aus. Personen mit niedriger Selbstwertstabilität reagieren sensibel auf Erfolg und Misserfolg und rechtfertigen sich eher bei kritischem Feedback. Sie werden schneller ärgerlich, defensiv und feindselig (Schröder-Abé & Schütz, 2007).

Selbstwertkontingenzen

Ein weiterer Unterschied besteht darin, ob Personen ihren Selbstwert von inneren oder äußeren Einflüssen abhängig machen (kontingente Selbstwertschätzung), oder ob sie sich ungeachtet ihrer Leistungen, Rückmeldungen und Kontakte als wertvoll erleben (nonkontingente Selbstwertschätzung). Eine Steigerung oder ein Absinken der Selbstwertschätzung ist häufig abhängig von der familiären Unterstützung, Anerkennung durch Andere, eigenen Kompetenzen, Erfolg oder Misserfolg in der Schule und im Wettbewerb, Aussehen, der religiösen Orientierung und ethischen Wertorientierungen (Crocker & Wolfe, 2001; Schröder-Abé & Schütz, 2007). Externale variable Kontingenzen wie Anerkennung, die von anderen Personen abhängig sind, sind problematischer, da Ausgrenzung, Ablehnung oder ausbleibende Rückmeldung häufig negative Auswirkungen auf die physische und psychische Gesundheit, soziale Beziehungen und die Selbstregulation haben. Internale Kontingenzen unterstehen einer besseren Kontrolle durch das Individuum. Sie sagen die Auswahl von Aktivitäten und die Zeit und Beharrlichkeit, mit der in diese investiert wird, voraus (Crocker, Luhtanen, Cooper, & Bouvrette, 2003). Je wichtiger beispielsweise das Fach Sport für Schüler ist, desto stärker hängt bei kontingenter Selbstwertschätzung ihr Selbstwert vom sportlichen Fähigkeitsselbstkonzept ab (Dickhäuser & Schrahe, 2006). Insgesamt weisen Studien zum Zusammenhang zwischen dem Selbstwert und einzelnen Selbstkonzeptdomänen von Jugendlichen auf eine hohe Korrelation zwischen dem Selbstwert und dem Aussehen, auf eine mittlere bis hohe

Korrelation mit sozialer Anerkennung und Sportkompetenz sowie auf eine kleine bis mittlere Korrelation mit schulischer Begabung hin (Harter, 1999). Ist der Selbstwert bedroht, wird Selbstwertregulation betrieben, um diesen zu schützen (Rudolph et al., 2008).

Selbstwertregulation

Selbstwertregulation bezeichnet Verhalten, das durchgeführt wird, um den eigenen Selbstwert zu schützen oder zu erhöhen. „Menschen halten ihren Selbstwert aufrecht, indem sie versuchen, Erfolge in ihnen wichtigen Lebensbereichen zu erzielen“ (Rudolph et al., 2008, S. 213). Ist der Selbstwert durch Misserfolge bedroht, wird dieser a-priori geschützt, indem potenziell gefährdende Situationen gemieden, Erwartungen verringert oder Hindernisse aktiv geschaffen werden, auf die der Misserfolg später attribuiert werden kann. Post-hoc können Strategien wie die Attribution des Misserfolges auf andere Personen oder Umstände statt auf die eigenen Fähigkeiten, Distanzierung von Personen mit besseren Leistungen, die Betonung der Schwächen der anderen bis hin zu Aggression und Gewalt angewendet werden, um den eigenen Selbstwert wiederherzustellen bzw. zu erhöhen. Mangelnde oder ungünstige Selbstwertregulationsstrategien können zu psychischen Störungen, schlechteren zwischenmenschlichen Beziehungen, einer Verringerung der Chancen auf Erfolg und dem Konsum legaler und illegaler Drogen führen (Baumeister et al., 2003).

Daher wird ein stabiler Selbstwert, d.h. eine „grundsätzlich bejahende Haltung zu sich selbst, die relativ unabhängig von Erfolgen oder positiven Rückmeldungen [also nicht-kontingent] ist“ (Rudolph et al., 2008, S. 212), angestrebt. Rogers (1961) spricht hier von einer bedingungslosen positiven Wertschätzung der eigenen Person.

Entwicklung und Quellen des Selbstwerts in der Jugend

Die Entwicklung des Selbstwerts Jugendlicher ist von verschiedenen Faktoren abhängig und vollzieht sich in mehreren sozialen Kontexten. In Längsschnittstudien konnte nachgewiesen werden, dass der Selbstwert während des Jugendalters moderat und kontinuierlich ansteigt und sich der Anstieg im Erwachsenenalter langsamer weiter fortsetzt (Erol & Orth, 2011). Im Alter von ca. 60 Jahren erreicht er einen Höhepunkt und sinkt im höheren Erwachsenenalter wieder kontinuierlich ab (Orth & Robins, 2014; Orth, Trzesniewski, & Robins, 2010). Nach einer Studie von Schauder (2012) kommt es im Alter zwischen 10/11 und 16/17 Jahren zwischenzeitlich zu einer Minderung der Selbstwertschätzung. Dieser Befund wird dadurch erklärt, dass Jugendliche in diesem Alter stärkere soziale Vergleiche anstellen, sich in neuen sozialen Rollen wiederfinden und ihre eigene Identität entwickeln müssen (Späth, 2003). Über die Lebensspanne hinweg bleibt der Selbstwert relativ stabil, er ist jedoch keineswegs unveränderbar (Orth & Robins, 2014).

Als die relevanten Sozialisationsinstanzen werden die Bereiche Familie, Schule und Freizeit gesehen (Schauder, 2012). Im Elternhaus erwiesen sich eine unterstützende und einfühlsame Eltern-Kind-Beziehung, ein positives Familienklima, Kommunikationsfähigkeit und Grenzsetzung, sowie der Verzicht auf einen strengen und körperlich strafenden Erziehungsstil als Prädiktoren des Selbstwerts (Petermann & Petermann, 2006). Mit der beginnenden Ablösung vom Elternhaus stehen die Unterstützung durch Klassenkameraden und Peers sowie die Anerkennung durch Gleichaltrige stärker im Vordergrund (Silbereisen & Albrecht, 1990; van Aken & Asendorpf, 1997). Peers bieten einen geschützten Rahmen, in dem gegenseitige Akzeptanz und Anerkennung den noch fragilen

Selbstwert der Jugendlichen stützen (Noack & Haubold, 2003). So bestätigten Studien einen Einfluss der aktuell wahrgenommenen sozialen Anerkennung, interpersonellen Beziehungen und sozialer Unterstützung als personale Ressourcen auf den Selbstwert sowie die Entwicklung des Selbstwerts (Galliker Schrott, Egger, Müller, Fabian, & Drilling, 2009; Kinnunen, Feldt, Kinnunen, & Pulkkinen, 2008; Leary & Baumeister, 2000; Lemay & Ashmore, 2006). Hinsichtlich des schulischen Kontexts weist Pekrun (1987) auf einen bidirektionalen Zusammenhang zwischen schulischem Fähigkeitsselbstkonzept und Selbstwertschätzung hin. Aktuellere Pfadanalysen weisen auf einen kausalen Einfluss von Leistungserfolgen auf Selbstwert hin (Baumeister et al., 2003; Campbell & Di Paula, 2002). Außerdem gewinnen in der Pubertät Freizeitaktivitäten wie Sport an Bedeutung und das damit verbundene sportbezogene Selbstkonzept wird zu einer weiteren wichtigen Quelle des Selbstwerts (Gerlach, 2010).

Abschließend spielt nach Harter (1999) die Diskrepanz zwischen realem und idealem Selbstbild eine Rolle in der Ausbildung des Selbstwerts. Ist diese Diskrepanz groß und befindet sie sich auf einem persönlich relevanten Gebiet, resultiert eine geringe Selbstwertschätzung. Im späteren Lebensverlauf spielt der Beruf eine tragende Rolle in der Selbstwertschätzung des Menschen (Guindon, 2010).

Hinsichtlich der Geschlechter bestehen widersprüchliche Befunde zur Höhe des Selbstwerts. Burgner und Hewstone (1993) sowie Silbereisen und Albrecht (1990) wiesen nach, dass Mädchen bereits im Vorschulalter eine stärkere Selbstabwertung und Jungen häufiger selbstwertdienliche Kausalattributionen zeigen. Während in Längsschnittstudien von Horstkemper (1987) diese Unterschiede im Verlauf der schulischen Sozialisation noch größer wurden – obwohl Mädchen im Durchschnitt höhere schulische Leistungen aufwiesen als Jungen – konnte Schauder (2012) keinen Geschlechterunterschied bei einem Vergleich von Jugendlichen im Jahre 2009 im Gegensatz zu Jugendlichen von 1989 mehr feststellen. Auch Erol und Orth (2011) stellten keinen Geschlechterunterschied fest.

Der sozioökonomische Status hatte in einer Studie von Twenge & Campbell (2002) einen kleinen, jedoch signifikanten Effekt auf den Selbstwert. Personen mit höherer Bildung zeigten einen höheren Selbstwert als Personen mit niedrigerer Bildung (Orth et al., 2010). Außerdem zeigten jugendliche Migranten ungünstigere Selbsteinschätzungen als deutsche Jugendliche (Jerusalem, 1988, 1992).

Förderung des Selbstwerts

Da die Selbstwertschätzung mit einer Reihe von psychischen Erkrankungen zusammenhängt, wurden in therapeutischen Ansätzen Methoden entwickelt, um den Selbstwert zu steigern und Selbstwertkontingenzen abzubauen (Rudolph et al., 2008). In der Gesprächspsychotherapie (Rogers, 1961) werden durch eine humanistische Haltung, die sich durch Empathie, Wertschätzung und Kongruenz auszeichnet, der Aufbau einer selbstbejahenden Haltung und der Abbau der Abhängigkeit von externen Selbstwertkontingenzen angestrebt. Der Aufbau einer warmen, respektvollen Beziehung, in der die Kinder und Jugendlichen ihre Emotionen frei ausdrücken können und akzeptiert werden, wie sie sind, gilt hier als Schlüsselement (Guindon, 2010). Studien legen nahe, dass besonders selbstwertniedrige Personen auf positive soziale Rückmeldungen angewiesen und durch das Eingebundensein in solche Beziehungen, in denen sie sicher sind und geschätzt werden, profitieren (Baumgardner, Kaufman, & Levy, 1989; Schütz, 2000; Tice, 1993).

Auch die Familientherapie (Satir, 2015), die den Selbstwert als zentrales Konstrukt versteht, um eigene Probleme und Probleme der Familie mit Respekt zu lösen, arbeitet auf die Entwicklung desselben hin. Ressourcenorientierte Interventionen wie Ressourceninterviews zielen auf die Aktivierung der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Eigenschaften der Person ab, die einen konstruktiven Umgang mit Belastungen ermöglichen (Schiepek & Cremers, 2003). Verhaltenstherapeutische Ansätze nutzen kognitive Umstrukturierung zur Veränderung negativer Selbstbilder und dysfunktionaler Kognitionen, den Aufbau angenehmer Aktivitäten und das Training sozialer Kompetenzen zum Aufbau von Selbstvertrauen und Selbstsicherheit im Umgang mit anderen (Rudolph et al., 2008).

Potreck-Rose (2013) argumentiert, dass die Ressourcenorientierung den direkten Zugang zum Selbstwert darstellt. Potreck-Rose und Jacob (2008) zielen mit ihren Interventionen auf die Stärkung von vier Säulen ab: Selbstakzeptanz (der positiven Einstellung zu sich selbst), Selbstvertrauen (dem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten), soziale Kompetenz (die Fähigkeit, Kontakte zu knüpfen und aufrecht zu erhalten) und das soziale Netz (das Eingebundensein in positive soziale Beziehungen). Hierzu verwenden sie Achtsamkeitsübungen und die Einführung eines wohlwollenden Beobachters als Gegenpol zum inneren Kritiker. Die liebevollen Ich-Anteile werden über Briefe, ein Wohlwollen-Tagebuch, Imagination und Repräsentation durch ein Symbol gestärkt (Potreck-Rose, 2013). Außerdem werden die Selbstfürsorge gestärkt, die Reflexion bestehender Normen und Lebensregeln angeregt und Ziele formuliert.

Steigende Herausforderungen, die von Kindern und Jugendlichen gemeistert werden, dienen ebenso dem Aufbau der Selbstwertschätzung (Guindon, 2010).

Weitere Interventionen zur Förderung des Selbstwerts finden sich in vielen unterschiedlichen Bereichen wie der buddhistischen Philosophie, der Erlebnispädagogik, im Sport und in der Schule. In Schulen finden unter anderem Interventionen aus dem Bereich der positiven Psychologie Anwendung, die auf die Steigerung von Lebenszufriedenheit, positiven Emotionen und psychischem und physischem Wohlbefinden abzielen.

Die Schüler erhalten erlebnispädagogische Interventionen (Boeger, Dörfler, & Schut-Ansteeg, 2006) und werden angeleitet, sich Ziele zu setzen, die Zielerreichung zu planen und unüberwindbare Probleme zu reframe (Marques et al., 2011). Im schwedischen und australischen Schulsystem wurden sportpsychologische Themen wie Zielsetzung, Visualisierung, Entspannung und Stressmanagement implementiert (Tremayne & Tremayne, 2004). Die Interventionen umfassten fünf wöchentliche einstündige Sitzungen bis halbjährige Interventionen. Sie führten zu einer signifikanten Steigerung der physischen Leistungsfähigkeit, des Selbstwerts, der Hoffnung und der Lebenszufriedenheit im Vergleich zur Kontrollgruppe. Die Veränderungen erwiesen sich auch sechs Monate (Boeger et al., 2006) bzw. 1,5 Jahre (Marques et al., 2011) nach Abschluss der Intervention als stabil.

Shoshani und Steinmetz (2014) nutzten indirekte Trainings, um Gesundheit und Wohlbefinden von Schülern zu stärken. Sie trainierten Lehrkräfte in 15 zweistündigen, über das Schuljahr verteilten Gruppensitzungen. Die Lehrkräfte setzten die Inhalte (wie Dankbarkeitsbriefe, Zielsetzung, Umsetzungsplanung) parallel dazu in 15 zweistündigen Schülertrainings um. Es kam zu einer Steigerung des Selbstwerts, der Selbstwirksamkeit und des Optimismus sowie einer Abnahme von Distress, depressiven und ängstlichen Symptomen bei den Schülern. Es zeigten sich kleine bis

mittlere Effektstärken für Optimismus und Selbstwert und mittlere bis große Effektstärken für Selbstwirksamkeit.

Für weitere Programme ("Celebrating Strengths": Eades, 2008; 2011; Green, Grant, & Rynsaardt, 2007; Langley, Gonzalez, Sugar, Solis, & Jaycox, 2015; "Bounce Back": Noble & McGrath, 2008; Seligman et al., 2009) liegen nur teilweise Evaluationsergebnisse vor, die auf eine Steigerung der Zielerreichung, des Wohlbefindens, der Hardiness, einen Rückgang an depressiven Symptomen und eine Verbesserung der Konfliktbewältigung bei Schülern hinweisen.

1.4 Selbstregulation

Selbstregulation beschreibt die Fähigkeit, die eigenen Gedanken, Gefühle und Handlungen so zu steuern und zu adaptieren, dass persönliche Ziele erreicht werden (B. J. Zimmerman, 2000a). Diese Ziele werden nicht als statisch angesehen, sondern können im Prozess zyklisch angepasst werden. Die Fähigkeit zur Selbstregulation ist für alle Lebensbereiche notwendig. Sie stellt eine Voraussetzung dar, um Anforderungen zu bewältigen, sich an Umwelten anzupassen und neue Kompetenzen zu erwerben (Hoyle, 2010).

In Bereichen wie der Gesundheitsförderung und der Rehabilitation erwies sich Selbstregulation als zentrales theoretisches Konstrukt (Schwarzer & Kuhl, 2006). Um von einem Risikoverhalten zu einem Gesundheitsverhalten zu wechseln, bedarf es der Zielsetzung, der Entwicklung von Motivation, der Umsetzung von Handlungsplänen, dem Umgang mit Hindernissen und damit der Aufrechterhaltung der Handlung.

Da das mittelmäßige Abschneiden deutscher Schüler in internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA vor allem durch unzureichende fächerübergreifende Kompetenzen erklärt wurde, wie die Fähigkeit, Lernprozesse selbstreguliert zu steuern (Baumert et al., 1997), wurde Selbstregulation auch im schulischen Kontext eingehend erforscht. Da sich Selbstregulation hier auf das Aneignen von Wissen bezieht, wird daher auch von selbstreguliertem Lernen gesprochen. Da Modelle zum selbstreguliertem Lernen auch auf allgemeinere Kontexte übertragen werden können und das nachfolgend erläuterte Modell auf Theorien beruht, auf die auch das Heidelberger Kompetenztraining zurückgreift, wird die Forschung zum selbstregulierten Lernen im Folgenden näher erläutert.

Selbstreguliertes Lernen wird als ein aktiver, konstruktiver geistiger Prozess definiert, bei dem sich der Lernende selbständig Ziele setzt und seinen Lernprozess, also auch das Ob, Wann, Wo und Wie des Lernens, anhand von kognitiven, metakognitiven, volitionalen oder verhaltensmäßigen Maßnahmen selbst steuert und überwacht (Schiefele & Pekrun, 1996). Dieser Ansatz folgt somit einem konstruktivistischen, humanistischen Menschenbild.

Zahlreiche Untersuchungen zeigen, dass selbstreguliertes Lernen eine tragende Rolle im Lernprozess einnimmt (Perels, 2007; Schmitz, 2001) und als eine der Kernkompetenzen für lebenslanges Lernen angesehen werden kann (Schmitz, 2003). Hohe selbstregulative Kompetenzen stellen einen signifikanten Prädiktor für schulische und akademische Leistung dar und gehen mit einem besseren Lernergebnis, höherer Motivation und Anstrengung einher (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000; Fuchs et al., 2003; Nota, Soresi, & Zimmerman, 2004).

In der Forschung existieren mehrere Modelle, die selbstregulatorische Kompetenzen beschreiben. Winne & Perry (2000) unterteilen diese in Komponenten- und Prozessmodelle. Komponentenmodelle definieren unterschiedliche Regulationsebenen, auf denen Lernen stattfindet (vgl. Drei-Schichten-Modell von Boekaerts, 1999). Im Folgenden liegt der Fokus jedoch auf Prozessmodellen, die den zeitlichen Verlauf der Selbstregulation in Phasen und Prozesse einteilen. Ausgehend vom kybernetischen Modell (Wiener, 1948) beschreiben sie die Selbstregulation als iterativen, regelkreisähnlichen Prozess. In diesem definiert ein Individuum ein Ziel (Soll-Zustand) und bestimmt durch Selbstbeobachtung den aktuellen Ist-Zustand. Besteht eine Diskrepanz zwischen Ist und Soll, so werden Regulationsmaßnahmen ergriffen, um den Ist-Zustand in den Soll-Zustand zu

überführen. Ist der Soll-Zustand erreicht, bedarf es keiner weiteren Handlung mehr. Erst wenn eine neue Diskrepanz entsteht, wird wieder eine Regulation eingeleitet.

Das Prozessmodell der Selbstregulation von Schmitz (Schmitz, Landmann, & Perels, 2007) differenziert in Anlehnung an das Rubikonmodell der Handlungsphasen von Heckhausen und Gollwitzer (1987) eine präaktionale, eine aktionale und eine postaktionale Phase, in denen verschiedene Komponenten der Selbstregulation verortet werden (vgl. Abbildung B-3).

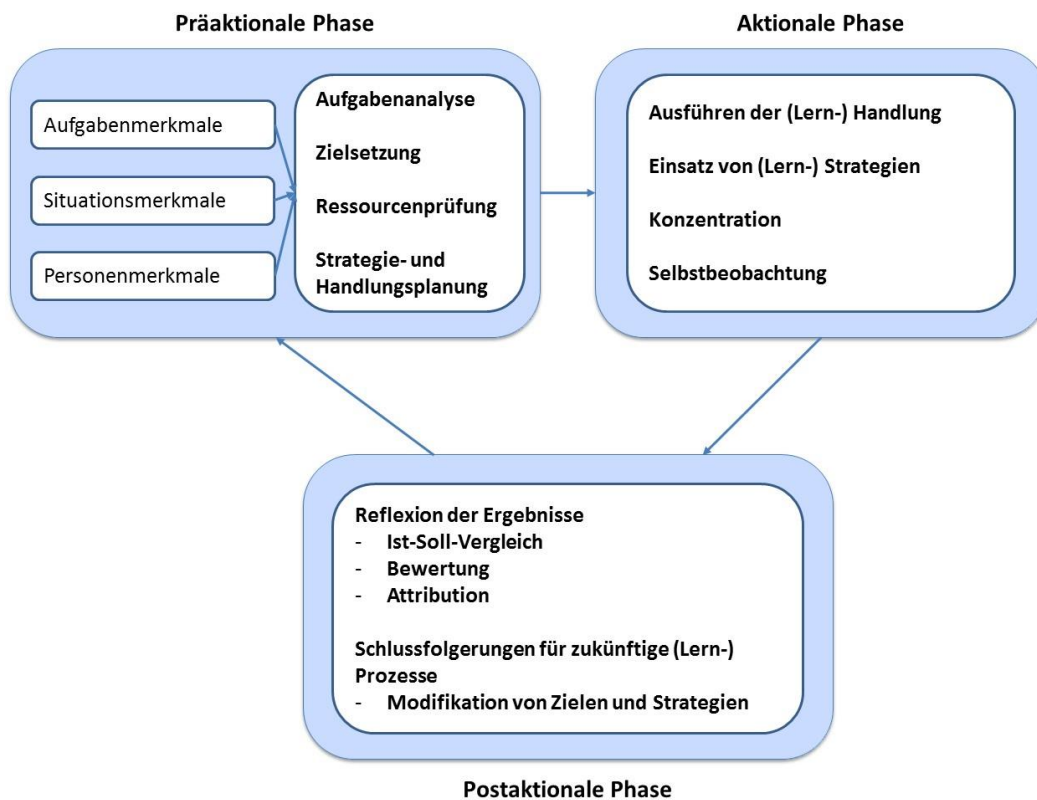


Abbildung B-3. Komponenten der Selbstregulation in der präaktionalen, aktionalen und postaktionalen Phase (in Anlehnung an Schmitz & Schmidt, 2007).

In der *präaktionalen Phase* setzt sich das Individuum auf der Basis einer Aufgabenanalyse ein spezifisches Lern- oder Leistungsziel und legt damit einen Soll-Wert fest. Gegebenenfalls werden untergeordnete Teilziele oder Prozessziele definiert (Pickl, 2004). Außerdem bereitet es das Lernen vor, indem es die eigenen Ressourcen überprüft und Strategien zur Umsetzung der Ziele und Handlungen plant. Der Grad der Selbstregulation ist abhängig von der Interessantheit der Aufgabe, der Antizipation möglicher Schwierigkeiten sowie personenbezogenen Merkmalen wie Motivation, Selbstwirksamkeitsüberzeugung und zur Verfügung stehenden Ressourcen (Lee et al., 2014; Mata et al., 2009; Schmitz & Schmidt, 2007).

In der *aktionalen Phase* werden die (Lern-)Handlung ausgeführt, (Lern-)Strategien wie z.B. Zeitmanagement eingesetzt und die Handlung überwacht. Volitionale Prozesse wie Anstrengungskontrolle und Konzentration dienen der Aufrechterhaltung der Handlungsausführung.

Metakognitive Prozesse der Selbstbeobachtung (self-monitoring) sind hier besonders wichtig, um das eigene Handeln, die Bedingungen, Effekte und die Valenz zu überprüfen (Schmitz & Schmidt, 2007).

In der *postaktionalen Phase* schließlich werden die Handlungsergebnisse und deren Ursachen reflektiert und Schlussfolgerungen für zukünftige (Lern-)Prozesse gezogen. Es erfolgt ein Abgleich mit dem Ziel durch einen Ist-Soll-Vergleich, eine Bewertung der Leistung und gegebenenfalls eine Modifikation von Zielen und Strategien für die nächste Handlungs-/Lernsequenz. Kausale Attributionsmuster beeinflussen die Motivation und Volition in der darauffolgenden präaktionalen Phase (Nickel & Spink, 2010; Schmitz & Schmidt, 2007).

(Lern-)Handlungen beinhalten somit eine kognitive (Einsatz von konzeptionellem und strategischem Wissen und Lernstrategien), eine motivationale (Initiierung und Aufrechterhaltung des Lernens, Selbstmotivation, Attribution von Erfolg und Misserfolg, Selbstwirksamkeitsüberzeugung) und eine metakognitive Komponente (Planung, Selbstbeobachtung, Reflexion und Anpassung des Lernverhaltens in Bezug auf das angestrebte Ziel; Landmann, Perels, Otto, Schnick-Vollmer, & Schmitz, 2015).

Entwicklung von selbstreguliertem Lernen im Jugendalter

Hinsichtlich des Lernens wird Selbstregulation mit zunehmendem Alter bedeutender, da sich Jugendliche zunehmend komplexes Material erarbeiten müssen (Rheinberg, Vollmeyer, & Rollett, 2000). Die Fähigkeit sollte jedoch möglichst früh gefördert werden, um den Einsatz von Lernstrategien einzuüben und ins Gewohnheitsrepertoire zu übernehmen.

Vor einem entwicklungspsychologischen Hintergrund unterscheiden Hasselhorn und Gold (2006) und Zimmerman (2000a) unterschiedliche Phasen des Fähigkeitserwerbs. In der Beobachtungsphase beobachtet der Lerner das Modell und die von diesem gezeigten Lernstrategien, kann es jedoch noch nicht nachahmen. In der Phase der Nachahmung setzt er das beobachtete Verhalten in Grobzügen um, benötigt jedoch noch Hilfe, da er die gezeigten Strategien noch nicht selbstständig anwenden kann. In der Phase der Selbstkontrolle wird das Verhalten mithilfe von genauen Anweisungen, kontinuierlichen Rückmeldungen und sozialen Verstärkern durch das Modell optimiert. Die Nutzung erfordert noch einen hohen kognitiven Aufwand. In der vierten Phase lernt er schließlich, die erworbenen Strategien in Abhängigkeit von personalen und kontextspezifischen Faktoren einzusetzen und automatisiert die Anwendung der Lernstrategien. Durch intensive willentliche Praxis wird der Strategieeinsatz schließlich zu einem Teil des eigenen Handlungsrepertoires (Ericsson & Lehmann, 1996).

Förderung der Selbstregulation

Interventionen zur Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeit unterscheiden sich hinsichtlich der Zielgruppe, der Inhalte und der Direktheit der Schulung. Es wurden Programme für Schüler (Perels, 2007), Studenten (Pickl, 2004; Winter, 2007), Erwachsene, z.B. in einer Phase beruflicher Neuorientierung bzw. des Wiedereinstiegs (Landmann, 2005; Landmann, Pöhl, & Schmitz, 2005) und klinische Patienten (Berler, Gross, & Drabman, 1982) entwickelt und erfolgreich implementiert. Inhaltlich können Programme zur ganzheitlichen Förderung der Selbstregulation über alle Phasen des Selbstregulationszyklus hinweg von Programmen unterschieden werden, die einzelne kognitive, motivationale oder metakognitive Aspekte der Selbstregulation adressieren. Eine Kombination aus

fachspezifischen und Selbstregulationsstrategien hat sich dabei als besonders wirksam erwiesen (Gürtler, 2003; Klauer, 2000; Perels, 2007; Perels, Gürtler, & Schmitz, 2005; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). Die alleinige Vermittlung von metakognitiven Fähigkeiten gilt mittlerweile als überholt (vgl. Hasselhorn & Mähler, 2000). Direkte Trainings setzen bei der Zielgruppe an und fördern beispielsweise die Zielsetzung von Schülern in Lernsituationen. Bei indirekten Trainings werden zum einen Eltern darin geschult, wie sie die Hausaufgabenbearbeitung ihrer Kinder unterstützen können (Otto, 2007; Werth et al., 2012). Zum anderen erhalten Lehrkräfte Hinweise zur Integration selbstregulativer Elemente in den Fachunterricht. Lehrkräfte können durch Modellverhalten den Nutzen von selbstregulativen Strategien vermitteln oder eine Lernumgebung schaffen, die selbstreguliertes Lernen ermöglicht (Hertel, 2007; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). Direkte Trainings zeigten sich in empirischen Studien den indirekten überlegen (Dignath, Büttner, & Langfeldt, 2008; Otto, Kistner, Perels, Schmitz, & Büttner, 2009).

Gemäß einer Metaanalyse von Dignath, Büttner und Langfeldt (2008) weisen Interventionsprogramme zur Förderung des selbstregulierten Lernens bei Grundschulern hohe Effektstärken hinsichtlich des Anstiegs der Selbstregulation und der Lernleistung auf.

Ein Beispiel für ein erfolgreiches direktes Training stellt das Schülertraining für Schüler der Sekundarstufe I von Perels (2007) dar. Diese erhielten über 10 Wochen hinweg einmal pro Woche ein zweistündiges Training mit einer Kombination aus Selbstregulations- und mathematischen Problemlösestrategien. Bezogen auf die Selbstregulation wurden Zielsetzung und Planung (präaktional), Konzentration, Motivation und der Umgang mit Ablenkungen und Aufschieben (aktional) sowie Reflexion, d.h. der Umgang mit Fehlern, Attribution und individuelle Bezugsnormorientierung (postaktional) thematisiert. Unterstützt wurde das Lernen durch das Führen eines täglichen standardisierten Lerntagebuchs, um eine strukturierte Selbstbeobachtung und Reflexion über das Lernverhalten anzuregen. Um den Transfer zu fördern, wurden Hausaufgaben aufgegeben, für die die Schüler ein schriftliches Feedback erhielten. Die Trainings fanden freiwillig und in kleinen Gruppen statt. Das Training steigerte die selbstregulatorischen Fähigkeiten und die Problemlösung signifikant gegenüber einer Kontrollgruppe.

Auch Pickl (2004) konzipierte ein 10-wöchiges kombiniertes Interventionsprogramm für Studierende. Dieses bestand aus einem 6-wöchigen Training zur Vermittlung von Selbstregulations- und Lernstrategien (je 2,5-stündige Trainingseinheiten) und einer 4-wöchigen Implementierungsphase zur Umsetzung der Strategien auf Studieninhalte. Auch hier kam ein täglich zu führendes standardisiertes Lerntagebuch zum Einsatz. Pickl zielte auf sieben Teilkompetenzen ab: Zielsetzung, Selbstbeobachtung, Bedingungsanalyse, konditionales Strategiewissen, Strategiehandlung, Bewertung und Modifikation. Es zeigten sich signifikante Effekte hinsichtlich der Selbstwirksamkeit, der Konzentration, der Motivation, des Stimmungsmanagements, der Lernemotionen und der Lernstrategien im Vergleich zur Kontrollgruppe. Die Trendanalysen der Tagebuchskalen wiesen auf eine Zunahme der intrinsischen Motivation, einen Abfall an privater Belastung und negativer Emotionen und eine Abnahme an Konzentrationsschwäche hin. Entgegen der Hypothesen fand sich kein Anstieg der Selbstwirksamkeit. Mehrwöchige Trainings unter begleitendem Einsatz eines Lerntagebuchs erwiesen sich somit als effektiv.

Schmitz (2001) konnte zeigen, dass selbst eine Schulung von lediglich 4 x 1,5 Stunden Dauer unter zusätzlicher Verwendung eines Lerntagebuchs zu einer Verbesserung der Selbstregulation und Selbstüberwachung, der Aufmerksamkeit und des Zeitmanagements führte. Auch bereits der alleinige Einsatz eines Lerntagebuchs verbesserte bei kontinuierlicher und sorgfältiger Nutzung die

Selbstregulation der Lernenden (Winter, 2007). Das webbasierte Tagebuch wurde an der Universität Mannheim entwickelt und unterstützt Studierende fachunabhängig bei der Nutzung von metakognitiven und ressourcenbezogenen Regulationsstrategien. Das Lernverhalten wird dabei über einen längeren Zeitraum hinweg geplant, beobachtet, protokolliert, grafisch rückgemeldet und dadurch reflektiert.

Die zuvor genannten Trainings nutzen häufig das klassische kognitive Paradigma, in dem eher auf intellektuell-analytische Prozesse und Interventionen fokussiert wird. Neuere biopsychologische Forschungsbefunde messen jedoch auch den emotionalen Steuerungsfaktoren bei Lern- und Entwicklungsprozessen eine bedeutende Rolle bei (Kuhl, 2005). Daher orientieren sich einige Trainings zunehmend an der Persönlichkeits-System-Interaktions-Theorie von Kuhl (2001, 2010; vgl. Boekaerts et al., 2000). Kuhl postuliert ein mehrdimensionales kognitiv-emotionales Verarbeitungs- und Steuerungssystem, dessen Teilsysteme bei der Erfassung der Welt und der Bildung und Umsetzung von Absichten gleichzeitig beteiligt sind und sich gegenseitig beeinflussen. Diese vier Makrosysteme sind das Intensionsgedächtnis, das Extensionsgedächtnis, die intuitive Verhaltenssteuerung und das Objekterkennungssystem. Besonders das Intensionsgedächtnis und das Extensionsgedächtnis werden bei der Konzeption von Interventionen häufig herangezogen (Knisel, Ziegler, Lezinsky, & Strang, 2007; Knörzer et al., 2011). Nach Kuhl (2001) ist das Intensionsgedächtnis für die bewusste Repräsentation, Vorbereitung und Aufrechterhaltung von Handlungen zuständig. Es wird vor allem bei der Konfrontation mit Hindernissen und Zielkonflikten aktiviert, das heißt sobald Diskrepanzen zwischen Zielen und aktuellen Zuständen vorliegen. Das Extensionsgedächtnis beinhaltet alle bewussten, sequentiellen, logisch-analytischen Denkprozesse. Es umfasst ein ausgedehntes assoziatives Netzwerk aus (impliziten) biografischen Erfahrungen, Bedürfnissen, Normen und Zielen einer Person, das parallel und unbewusst viele Einzelaspekte ganzheitlich verarbeitet und integriert. Als hochintelligentes System arbeitet es auf der höchsten Integrationsebene und ist aufgrund seiner nicht-sprachlichen Arbeitsweise über die körperlich-emotionale Ebene zugänglich (vgl. Tabelle B-1). Epstein und Brodsky (1994) bezeichnen die beiden Systeme auch als „rationalen Verstand“ und „Erfahrungsverstand“, Knörzer, Amler und Rupp (2011) in Anlehnung an Bateson (1985) als „digital“ und „analog“. Ihre Integration ermöglicht eine ganzheitliche Erkenntnisleistung.

Tabelle B-1. Vergleich der Arbeitsweise von Intensionsgedächtnis und Extensionsgedächtnis (in Anlehnung an Storch, 2009).

	Intensionsgedächtnis	Extensionsgedächtnis
Speicherinhalte	Pläne und Absichten	Erfahrungen, Bedürfnisse, Normen
Verarbeitungsebene	Bewusst	Unbewusst
Funktion	Denken	Fühlen
Arbeitsweise	Analytisch, logisch, sequentiell	Assoziativ, parallel, ganzheitlich
Zugang	Kognitiv-verbal	Körperlich-emotional
Arbeitsgeschwindigkeit	Langsam	Schnell

Wichtig ist dabei die Annahme, dass die Systeme auf spezifische Weise am Motivationsgeschehen beteiligt sind und somit auch emotional-bildhafte Prozesse einen entscheidenden Einfluss auf Motivation, Verhaltenssteuerung und Selbstregulation haben (vgl. Epstein, 1993, 1994; Epstein & Brodsky, 1994; Knörzer, 1994). Zur Förderung der Selbstregulation sollten daher sowohl kognitive, metakognitive und motivationale als auch emotionale Faktoren berücksichtigt werden (Boekaerts & Niemivirta, 2000).

Im gesundheitspsychologischen Kontext wurden diese Erkenntnisse unter anderem in einer Intervention für übergewichtige und adipöse Jugendliche genutzt (Knisel et al., 2007). Auch hier kam eine Kombination aus Ernährungs-, Bewegungs- und Selbststeuerungstraining zum Einsatz. Auf der Basis der PSI-Theorie von Kuhl (2001) wurden kognitive mit affektiven Prozessen gekoppelt. Beispielsweise wurden die Teilnehmer gebeten, die Zielerreichung zu imaginieren, um so den positiven Affekt herauf zu regulieren. Die Intervention führte zu einer signifikanten Zunahme der Selbststeuerungsfähigkeit im Vergleich zur Kontrollgruppe.

In der pädagogischen Interventionsforschung werden nach Kenntnis der Autorin jedoch immer noch mehrheitlich Maßnahmen eingesetzt, die auf die kognitiven Aspekte der Selbstregulation abzielen.

Zusammenfassung

Zusammenfassend wird deutlich, dass Selbstwirksamkeit, Selbstwert und Selbstregulation wichtige Aspekte der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung des Menschen darstellen. Sie bilden wichtige personale Ressourcen und beeinflussen die Bewältigung von Umwelтанforderungen und Lebensproblemen, den Umgang mit Stress, Motivation und Leistungsniveau, das Sozialverhalten, die geistige und körperliche Gesundheit und die Lebenszufriedenheit.

Die drei Konstrukte sind eng miteinander verbunden. Stehen Schüler vor Herausforderungssituationen, setzen sich selbstwirksame Personen in der Motivationsphase, in der sie Handlungsintentionen bilden, höhere Ziele. Das Setzen von Zielen ist Teil einer erfolgreichen Selbstregulation. Schüler, die sich anspruchsvollere Ziele setzen, greifen auch in der Umsetzungsphase auf ihre Selbstwirksamkeit zurück und initiieren Handlungen schneller, strengen sich mehr an, zeigen eine höhere Motivation und Ausdauer und halten ihr Zielstreben gegen Widerstände und Ablenkungen aufrecht. Damit steigt bei diesen Jugendlichen die Wahrscheinlichkeit, ihre Ziele zu erreichen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Die erfolgreiche Zielerreichung ist mit einem Anstieg an Selbstwirksamkeit verbunden. Die Überzeugung, Anforderungen aufgrund eigener Fähigkeiten zu meistern, hat wiederum einen Einfluss auf den Wert, welcher der eigenen Person zugesprochen wird (Erol & Orth, 2011). Dieser Einfluss wird durch die Attribution des Erfolgs mediiert. Selbstwirksame Schüler zeigen dabei selbstwertförderlichere Attributionen. Erfolge werden eher auf Anstrengung und Fähigkeit zurückgeführt und damit internal attribuiert, Misserfolge eher auf schwierige Aufgaben oder Pech.

Wird Jugendlichen somit ermöglicht, eigene Ziele in für sie relevanten Bereichen zu realisieren, werden Selbstwirksamkeit und Selbstwert gestützt und Wohlbefinden und personale Ressourcen aufgebaut.

Die drei Konstrukte können durch die reflektierte Gestaltung von Anforderungssituationen, den Aufbau von Bewältigungsstrategien, selbstwertdienliches Feedback und ein positives Klima gefördert werden. Der Aufbau einer respektvollen und akzeptierenden Beziehung, Ressourcenorientierung, die

Umstrukturierung negativer Selbstbilder und das Eingebundensein in ein soziales Netz fördern ebenso den Selbstwert. Interventionen, die sowohl das Intensionsgedächtnis als auch das Extensionsgedächtnis ansprechen, sowie die kombinierte und direkte Vermittlung fachspezifischer mit übergreifenden selbstregulativen Kompetenzen zeigen sich als besonders wirksam. Ressourcenorientierung stellt dabei ein zentrales Merkmal des Empowerment-Ansatzes dar. Dieser wird im Folgenden näher ausgeführt.

2 Empowerment und Ressourcenförderung

Die Praxis der psychosozialen Arbeit war bis vor einigen Jahrzehnten noch überwiegend auf die Behandlung von Problemen, Schwächen und Unzulänglichkeiten von Individuen fokussiert. Seit den 1990er Jahren hat sich als Gegenbewegung zur defizitorientierten Sichtweise jedoch in den Bereichen der Sozialen Arbeit und Psychotherapie, Familienpädagogik, Gesundheitsförderung und Gemeindepsychologie eine Strömung entwickelt, die den Blick auf die Stärken, Ressourcen und Potenziale des Menschen sowie deren Einsatz zur Lebensbewältigung lenken (Willutzki, 2013). Seitdem haben sich Konzepte und Ansätze wie die Positive Psychologie, Resilienz, Empowerment und Ressourcenorientierung etabliert und sind vielfach erforscht.

Empowerment

Der Begriff Empowerment bedeutet wörtlich übersetzt Selbstbemächtigung oder Selbstbefähigung und bezeichnet die Wiedererlangung und Stärkung der Kontrolle, Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen in Notsituationen, Situationen der Abhängigkeit und Bevormundung, der politischen oder gesellschaftlichen Benachteiligung oder Ausgrenzung (vgl. Herriger, 2006). Der Empowerment-Ansatz zielt darauf ab, den Betroffenen ihre eigenen Fähigkeiten und Stärken bewusst zu machen und sie mit Kompetenzen auszustatten, die es ihnen ermöglichen, das eigene Leben selbstbestimmt und eigenverantwortlich unter Einsatz ihrer individuellen und kollektiven Ressourcen zu meistern. Der Bedeutungsgehalt umfasst dabei sowohl den individuellen Prozess der Selbstbemächtigung als auch die professionelle Unterstützung anderer Menschen (vgl. Pilz, Brock, & Thiemann, 2014).

Geschichtlich lassen sich zwei Traditionslinien des Empowerment-Diskurses festmachen. Aus der politischen Tradition kommend bezog sich Empowerment auf die Wiedererlangung politischer und gesellschaftlicher Macht und die Einflussnahme durch (benachteiligte) Bevölkerungsgruppen. Dieser Ansatz des Menschen-Stärkens wurde später auf die psychosoziale Arbeit übertragen. Hierbei wird auf drei Ebenen angesetzt, die ineinandergreifen (Rappaport, 1984): Auf individueller Ebene wird die Stärkung des Individuums angestrebt, auf organisationaler Ebene werden förderliche Rahmenbedingungen der Familie und des sozialen Systems identifiziert und die organisationale Effektivität erhöht. Auf der Gemeinde-Ebene bezieht sich Empowerment auf die Zusammenarbeit von Individuen zur Verbesserung der kollektiven Lebensqualität. Zimmerman (1995) unterscheidet außerdem zwischen „empowering processes“, also denjenigen Prozessen und Faktoren, die Menschen Möglichkeiten des Wachstums eröffnen, und „empowered outcomes“, den Effekten solcher Interventionen.

Um die Wurzeln des Ansatzes nachzuvollziehen, wird zunächst das politische Empowerment auf allen drei Ebenen dargestellt. Daran anknüpfend werden das Konzept des psychosozialen Empowerments und dessen Umsetzung erläutert.

Empowerment in der Bürgerrechtsbewegung

Die Anfänge des Empowerment entstammen der Tradition der Bürgerrechtsbewegung der USA in den 1960er Jahren, in denen die Forderung nach Gleichheitsrechten der farbigen Bevölkerung laut wurde. Gefolgt wurde diese von den Friedensbewegungen gegen die militärische Einmischung in die

Belange anderer Staaten, Emanzipationsbewegungen für die Gleichstellung der Frau und anderen sozialen Bewegungen. Im Zuge dieser politischen Bewegungen wurde Empowerment übergreifend verstanden als ein „Prozess der Umverteilung von politischer Macht, in dessen Verlauf Menschen oder Gruppen von Menschen aus einer Position relativer Machtunterlegenheit austreten und sich ein Mehr an demokratischem Partizipationsvermögen und politischer Entscheidungsmacht aneignen“ (Herriger, 2006, S. 14). Auf der Makroebene bezieht sich Empowerment dann auf ein Spektrum politischer Aktivitäten: Projekte und Kampagnen zur politischen Bewusstwerdung, Erziehung und Alphabetisierung in der Dritten Welt, politische Gemeinwesenarbeit, feministische Bewegungen und Bürgerinitiativen, die für die Interessen ethnischer und sozialer Minderheiten eintreten. Ziel ist es hierbei, Kontrolle und Einflussnahme auf die Gestaltung von Lebensbedingungen im politischen Kontext durch die Teilhabe am demokratischen Leben (wieder) zu erlangen.

Empowerment auf der individuellen Ebene wird auch als psychologisches Empowerment bezeichnet (B. J. Zimmerman, 1995, 2000b). Ein empowertes Individuum zeichnet sich durch die Wahrnehmung persönlicher Kontrollmöglichkeiten (intrapersonelle Komponente), ein kritisches Verständnis der sozio-politischen Umwelt (interaktionale Komponente) sowie eine proaktive Einstellung zum Leben und das Ausüben von Kontrolle und Partizipation (behaviorale Komponente) aus. Konstrukte wie Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeit und der Einsatz von Problemlösestrategien sind hiermit eng verbunden. Rappaport (1987) stellt dabei die Bedeutung der wahrgenommenen Kontrolle in den Mittelpunkt. Das kritische Verständnis der sozio-politischen Umwelt verlangt die Analyse und das Verstehen der eigenen sozialen und politischen Situation, die Fähigkeit, Personen mit Macht, deren Ressourcen, Verbindung zum relevanten Thema und die Faktoren, die deren Entscheidungsfindung beeinflussen zu identifizieren (vgl. Zimmerman, 2000). Zur behavioralen Komponente zählt, abwägen zu können, wann es sich lohnt, in einen Konflikt einzutreten und wann er vermieden werden sollte, und die Fähigkeit, Ressourcen zu identifizieren und zu kultivieren, um angestrebte Ziele zu entwickeln sowie die Zusammenarbeit mit anderen (ebd.). Erworben werden können diese Fähigkeiten durch das Einbringen in Aktivitäten von Kirchen, Nachbarschaftsgruppen und Service-Organisationen, einer Partei oder einem gemeinnützigen Verein (Prestby, Wandersman, Florin, Rich, & Chavis, 1990; Rich, Edelstein, Hallman, & Wandersman, 1995; Zimmerman & Rappaport, 1988). Der Aufbau eines proaktiven Verständnisses von der Teilhabe am Gemeinwohl wirkt dabei dem Glauben der Machtlosigkeit und der Entfremdung in einem großen System entgegen.

Auf institutioneller Ebene stellen „*empowering organizations*“ Prozesse, Strukturen und Regeln bereit, die Macht und Entscheidungsbefugnisse dezentralisieren und es dem Mitarbeiter erlauben, eigenständig Ziele zu setzen und zu verfolgen. Dies wird ermöglicht durch eine Kultur des Wachstums, flache Hierarchien, gegenseitige Unterstützung, die zur Identitätsfindung beiträgt, und geteilte Führung. „*Empowered organisations*“ zeichnen sich durch die Entwicklung und Beeinflussung von Grundsatzentscheidungen, eine effektive Leistungserbringung, Weiterentwicklung, Expansion und die Erreichung der organisationalen Ziele aus.

Auf Gemeindeebene beinhaltet Empowerment den Zusammenschluss von Menschen und das vereinigte Einwirken auf die Politik, die Gesellschaft und das Gemeinwohl betreffende Entscheidungen, kollektive Aktionen zur Verbesserung der Lebensqualität in einer Gemeinde und zur Stärkung des Netzwerks innerhalb der Gemeinde und zu Kooperationspartnern. Eine „*empowering community*“ bietet den Bürgern die Möglichkeit, sich am Leben und den Entscheidungen zu beteiligen. Es werden gemeinsam Bedürfnisse der Anwohner oder Mitglieder erhoben, Strategien zu deren Befriedigung abgeleitet und umgesetzt. Die Verhinderung der Umsiedlung von Native

Americans in New England oder die Verhinderung des Baus eines Atomendlagers in New Hampshire durch die jeweiligen Anwohner stellen Beispiele für erfolgreiches community empowerment dar. Gemeindemitglieder sollen hierbei nicht nur in der Umsetzung eines Projektes partizipieren können, sondern bereits in der Entscheidungs- und Planungsphase mitwirken.

Zimmerman (1995) betont, dass für ein erfolgreiches Empowerment auf allen Ebenen angesetzt werden muss. So ist das Ausmaß, in dem eine Ebene empowernt wird, direkt abhängig vom Potenzial auf den anderen Ebenen.

Empowerment in der psychosozialen Arbeit

In der zweiten, historisch jüngeren Traditionslinie hat das Empowerment-Konzept in vielen Handlungsfeldern wie der Sozialen Arbeit, der Psychotherapie und der Organisationsentwicklung Fuß gefasst. Ebenso stellt es zunehmend einen zentralen Bestandteil schulischer Gesundheitsförderung dar (Dür & Felder-Puig, 2011; Wulfhorst & Hurrelmann, 2009). Parallel zur Herangehensweise in der politischen Empowerment-Tradition wird auf individueller Ebene darauf abgezielt, Autonomie, Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen, Selbstwertgefühl und Problemlösestrategien zu fördern, Beziehungen zu stärken und zu einem eigenverantwortlichen und selbstbestimmten Umgang mit Problemen und Herausforderungen anzuregen. Die Betroffenen werden sich eigener personaler und sozialer Fähigkeiten und Ressourcen bewusst und lernen diese aktiv zu nutzen (vgl. Lenz, 2011d). Somit weist das Empowerment-Konzept Anknüpfungspunkte zum Konzept der Salutogenese, zu Ressourcenansätzen und zur Resilienzforschung auf.

Ob sich Entwicklungspotenziale entfalten können, ist sowohl von individuellen Voraussetzungen als auch von sozialen und Kontextbedingungen abhängig (Lenz, 2011b). Zwar können im Gespräch mit dem Individuum familiäre und kontextbezogene Ressourcen thematisiert werden, dennoch bedarf es für die erfolgreiche Umsetzung von Veränderungsmaßnahmen häufig auch der Unterstützung auf der Ebene, in der das Individuum eingebunden ist (ebd.). Auf der familiären, schulischen und organisationalen Ebene sollten daher förderliche Bedingungen geschaffen und genutzt werden, die als Unterstützung und Puffer in Krisensituationen dienen und es dem Individuum ermöglichen, eigene Ziele zu entwickeln und Einfluss auf Aufgaben und Prozesse zu nehmen. Fröhlich-Gildhoff (2014) fordert auf dieser Ebene die Ausbildung einer „Bestärkungskultur“, in der Respekt, gegenseitige Unterstützung, Integration und Solidarität vorherrschen. Hindernisse, die der Entfaltung von Potenzialen im Wege stehen, sollten beseitigt werden. Diese kann gleichsam als Voraussetzung für eine erfolgreiche Entfaltung gesehen werden, als auch als Auswirkung von Empowerment-Prozessen, die auf Gruppenebene stattfinden. Auf der Gemeindeebene stellen Unterstützungsangebote und Selbsthilfegruppen soziale Ressourcen dar (Lenz, 2011a).

Grundhaltung des Menschenstärkens

Grundlage des Empowerment-Ansatzes bildet die positive Perspektive auf die Fähigkeiten, Stärken und Ressourcen des Menschen und wie diese in schwierigen Lebenssituationen, in denen Defizite, Schwächen und Verletzlichkeiten oftmals den Blickwinkel bestimmen, aktiviert und genutzt werden können. Zentral ist eine „Grundhaltung des Menschenstärkens“ (Lenz, 2011b, S. 24). In der individuellen Arbeit mit Menschen ist die Haltung des Beraters geprägt von dem Vertrauen in die Fähigkeiten der Person und von der Akzeptanz der sie kennzeichnenden Sinngebung,

Wahrnehmungen, Bewertungen und des Lebensentwurfs (vgl. Lenz, 2011a). Diese Haltung zeigt große Nähe zu den Grundwerten der Wertschätzung, Empathie und Kongruenz im Personenzentrierten Ansatz von Carl Rogers (1961, 2014). Zusammen mit dem Klienten lässt sich der Berater auf einen unbestimmten „Prozess des Suchens und Entdeckens“ (Lenz, 2011a, S. 17) ein und erreicht dadurch einen individuellen Zugang zu Problemen. In einer kooperativen und partnerschaftlichen Zusammenarbeit auf Augenhöhe werden Lösungswege gemeinsam erörtert. Dabei werden die Betroffenen als Experten für sich und ihr Umfeld gesehen. Der Berater lernt die Weltsicht des Klienten kennen, erkennt dabei auch solche Lösungswege des Betroffenen an, die vom eigenen Standpunkt aus eher riskant und wenig zielführend erscheinen, und begleitet dessen eigenständigen Versuch. Der Ansatz führt weg von der Idee, als Berater über die alleinige Lösungskompetenz verfügen und Ratschläge erteilen zu müssen. Er ermutigt den Klienten, aktuelle Gefühle und Ideen wahrzunehmen und zu akzeptieren (vgl. Herriger, 2006).

Der Empowerment-Ansatz hebt sich damit deutlich von einer defizit- und problemorientierten Sichtweise ab, welche die Schwächen und Unwägbarkeiten von Menschen und Situationen in den Fokus nimmt und in der Folge als wenig lösungsorientiert kritisiert wurde. Lenz (2011a) betont jedoch, dass es hierbei nicht um ein Entweder-Oder geht, sondern dass zunächst auch das Ansprechen von Problemen angemessen sein kann, wenn Menschen aufgrund akuter Hilfsbedürftigkeit und Leidensdrucks durch eine konsequente Empowerment-Perspektive überfordert würden.

Ressourcen

Die Ressourcenaktivierung stellt neben der positiven Grundhaltung einen der wichtigsten Wirkfaktoren beim Empowerment dar (vgl. Grawe, 2000). Lenz (2011c) setzt den Begriff der Ressourcen mit „Stärken“ und „Potenzialen“ gleich, oder auch mit „Kraftquellen zur Lebensgestaltung“ (S. 57).

Ressourcen können alle Aspekte sein, die den Möglichkeitsspielraum einer Person erweitern (Grawe & Grawe-Gerber, 1999). Sie können materielle und immaterielle Qualitäten umfassen, physische Merkmale wie Aussehen, Kraft, Ausdauer, oder auch psychische Merkmale wie motivationale Bereitschaften, Wünsche und Ziele, Interessen, Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen, Geschmack, Wissen und Bildung, Fähigkeiten und Gewohnheiten sowie Interaktionsstile (Lenz, 2011). Personalen Ressourcen wie dem Selbstwertgefühl und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung werden eine besonders wichtige Rolle bei der Bewältigung von Anforderungen und Belastungen zugeschrieben, da sie handlungssteuernde und -regulierende Funktionen ausüben (Lenz, 2011b). Soziale Ressourcen umfassen die soziale Unterstützung durch Familie, Freunde und weitere stabile Beziehungen innerhalb und außerhalb der Familie. Auch das Ausmaß der sozialen Integration in gesellschaftliche Strukturen und die Qualität von Nachbarschaft, Bildungseinrichtungen, dem Gesundheitssystem und der Wohlfahrtspflege können wichtige Ressourcen sein. Sie gelten jedoch erst dann als Ressourcen, wenn das Individuum diese durch Deutung, Einschätzung und Wertschätzung auch als solche betrachtet (Blank, 2012).

Ressourcen als Mittel zur Bedürfnisbefriedigung und Selbstermächtigung

In seiner Konsistenztheorie konstatiert Grawe (Grawe, 2000, 2004), dass personale und soziale Ressourcen ein zentrales Mittel für die Befriedigung von vier basalen psychischen Grundbedürfnissen darstellen (vgl. Abbildung B-4). Die Befriedigung dieser Bedürfnisse bildet nach Grawe die Voraussetzung für ein Leben in Gesundheit, Glück und Leistungsfähigkeit. Es handelt sich hierbei um:

- *das Bedürfnis nach Bindung und Beziehung*, d.h. nach positiven Bindungen zur Mutter und anderen Bezugspersonen und dem Bedürfnis nach physischer Nähe, Schutz, Vertrauen, Geborgenheit und Fürsorge.
- *das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle*; dieses bezeichnet den Wunsch, sich selbst und Ereignisse in der Welt zu verstehen, Orientierung über das Leben und die Umwelt zu haben, über Kompetenzen zu verfügen, um Situationen zu kontrollieren und nach eigenen Wünschen zu gestalten und die eigenen Ziele erreichen zu können. Ein befriedigtes Bedürfnis nach Kontrolle geht daher mit positiven Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen einher.
- *das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz*; dieses bezeichnet das Bedürfnis, ein positives Bild von sich selbst zu haben, von anderen akzeptiert und gemocht zu werden und sich kompetent und wertvoll zu fühlen.
- *das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung*, d.h. das Bedürfnis, positive Emotionen herbeizuführen und schmerzhaft oder unangenehme zu vermeiden.

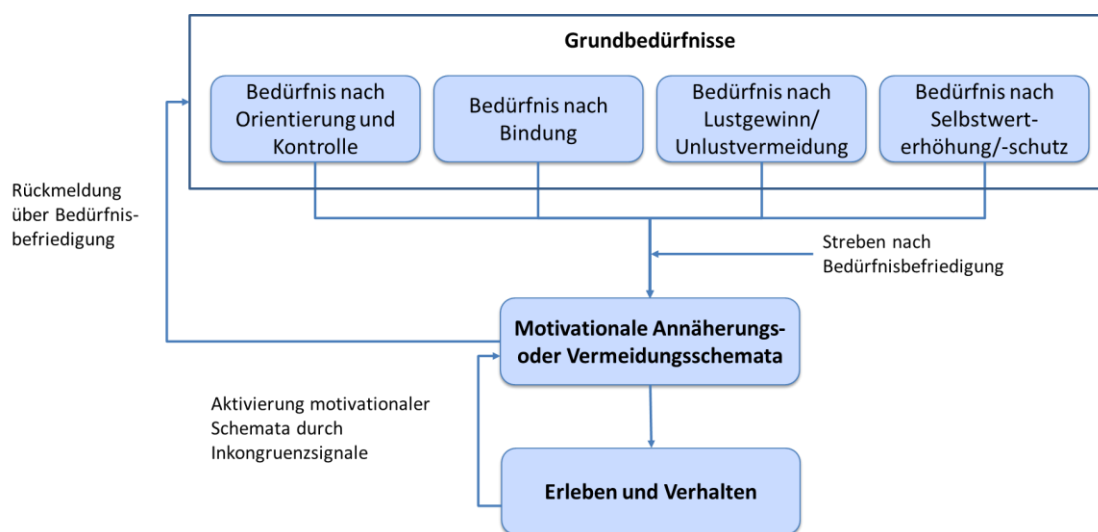


Abbildung B-4. Das konsistenztheoretische Modell des psychischen Geschehens (in Anlehnung an Grawe, 2004, S. 189).

Ist das Individuum in einer gegebenen Situation in der Lage, seine Bedürfnisse unter Einsatz seiner Ressourcen zu befriedigen, so entsteht ein Zustand der Kongruenz (Grawe, 2004). In diesem stimmt die Wahrnehmung der Realität mit den Zielen und Erwartungen des Individuums überein. Bei Nichtbefriedigung entsteht ein Zustand der Inkongruenz. Diese Abweichung von Zielen und Realität aktivieren das Bedürfnis nach Kontrolle. Das Individuum setzt sich Ziele und unternimmt Anstrengungen, um einen Zustand der Kongruenz herzustellen. Stimmt die Wahrnehmung der

Handlungsfolgen mit den aktivierten Zielen überein, baut das Individuum Selbstwirksamkeitserfahrungen auf und bildet in der Folge ein motivationales Annäherungsschema an diese und vergleichbare Situationen aus. Dies geht mit positiven Emotionen einher (Grawe, 2004). Gelingt es der Person nicht, ihre Ziele zu erreichen und damit die Inkongruenz abzubauen, ist das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle verletzt. Dies geht mit negativen Emotionen einher. „Wächst ein Mensch (...) in einer Umgebung auf, in der seine Grundbedürfnisse immer wieder verletzt, bedroht oder enttäuscht werden, entwickelt er Vermeidungsschemata, um sich vor weiteren Verletzungen zu schützen. In einer tatsächlich verletzenden Umgebung kann Vermeidung als angepasstes Verhalten angesehen werden. Stark ausgeprägte Vermeidungsschemata verstellen jedoch später den Weg zur positiven Bedürfnisbefriedigung auch in Situationen, die eigentlich dafür geeignet wären, weil die Situationen eher die besser gebahnten vermeidenden als annähernde Tendenzen aktivieren“ (Grawe, 2004, S. 188). Die permanente und längerfristige Nicht-Erfüllung der Grundbedürfnisse begünstigt die Entwicklung von Störungen. Ressourcen sind somit das Fundament von Selbstermächtigungsprozessen (vgl. Blank, 2012).

Methoden zur Ressourcenaktivierung

Neben der positiven Grundhaltung existieren weitere Methoden, die dem Aufbau und der Entwicklung von Fähigkeiten und Ressourcen dienen. In der Arbeit mit Betroffenen können der personenzentrierte (Rogers, 1961, 2014) und systemisch-lösungsorientierte Ansatz (De Jong & Berg, 2014; De Shazer, 2014), die narrative Psychologie sowie erlebnisaktivierende Methoden, Trainings- und Reflexionsverfahren zur Anwendung kommen (vgl. Lenz, 2011).

Dabei wird davon ausgegangen, dass die Betroffenen ihre Ressourcen zunächst nicht oder nicht vollständig wahrnehmen können. Deshalb werden diese immer wieder in den Fokus gerückt und die Betroffenen dazu angeregt, die Ressourcenperspektive einzunehmen und auf lange Sicht zu stabilisieren. Fröhlich-Gildhoff (2014) spricht hier vom Begriff der „Ermutigung“. Systemisch betrachtet wird an die Stelle des Problemsystems ein Ressourcensystem gestellt.

Durch Psychoedukation und Partizipation werden bereits von Beginn der Intervention die Autonomie und Eigenverantwortlichkeit angeregt (Tsirigotis, 2011). In der psychosozialen Arbeit werden die Betroffenen gebeten, ein Anliegen zu formulieren, welches im Gegensatz zum Anlass des Gesprächs eher zukunftsorientiert ist. Es werden gemeinsam Ziele erarbeitet und Bewältigungsstrategien und Lösungswegen erörtert. Der Berater wirkt dabei als verstärkender Begleiter und Katalysator. Er macht Angebote, setzt Impulse und stellt ein Raum zur Entwicklung und Entfaltung zur Verfügung. Durch die Informationen und Perspektiven erhalten die Betroffenen wieder ein Gefühl der Überschaubarkeit und Kontrolle. Durch die kontinuierliche Erörterung von Fortschritten hinsichtlich der Zielerreichung erleben sich die Betroffenen als wirksam. Interventionen sind daher meist mittelfristig angelegt. „Wie es den Menschen gelingt, ihre Selbstgestaltungskräfte zu entfalten, den Mut zu haben, die Dinge in die Hand zu nehmen, lässt sich erst nach längerer Zeit sehen“ (Tsirigotis, 2011, S. 180).

Fragetechniken wie Wunder-, Ausnahme-, Skalierungs- und Bewältigungsfragen helfen, die Aufmerksamkeit auf Ausnahmen von Problemen, bereits vorhandene Ressourcen und Lösungsstrategien zu richten. Die Arbeit mit Reframing bzw. Umdeutung fokussiert auf positive Aspekte und Intentionen von Situationen. Externalisierungen, Timeline-Arbeit und der Einsatz von Metaphorik wie bspw. die Schatzmetapher oder ein Ressourcenstrauß bilden die Grundhaltung

bildlich ab (vgl. Lenz, 2011a; Tsirigotis, 2011). In Ansätzen aus der narrativen Psychologie werden die Betroffenen aufgefordert, Geschichten von Kraft und Stärke, von persönlichen Erfolgen, Unterstützern und erfolgreicher Krisenbewältigung zu erzählen (vgl. Lenz, 2011).

Die Betroffenen werden so zu einer bewussteren Auseinandersetzung mit sich und ihren Beziehungen angeregt, um damit Möglichkeitsräume zu erweitern. Die Vermittlung von Problemlösestrategien und Metakompetenzen zur Unterstützung der Bewältigung von herausfordernden Situationen kann Teil eines Trainings sein. Durch den Austausch bei der Arbeit in Gruppen erleben die Teilnehmer Rückhalt, Interesse für ihr Thema und Feedback (Tsirigotis, 2011).

Die Prozesse setzen ein ganzheitliches Bildungsverständnis der Berater voraus. Lenz (2011) unterstreicht, dass hierbei sowohl die kognitive als auch die emotionale Ebene angesprochen werden müssen. Tsirigotis (2011) betont außerdem, dass die ressourcenorientierte Arbeitsphilosophie und Haltung auch in der beratenden Einrichtung vorherrschen sollte. Auch die Berater selbst sollten einen Raum zur Entfaltung und Entwicklung zur Verfügung gestellt bekommen. Denn kleine Systeme bilden sich in großen ab.

Empowerment-Projekte und -Studien

Da es bisher keine allgemeingültige Definition für Empowerment gibt und verschiedene Faktoren und Auswirkungen eher eklektizistisch postuliert werden, können Interventionen im Sinne des Empowerment-Ansatzes sehr unterschiedlich ausgestaltet sein. Gleichzeitig können auch Studien, die nicht explizit den Titel Empowerment tragen, innerhalb des Ansatzes verortet werden. Nachfolgend werden beispielhafte Studien aus den Bereichen der Gesundheits-, Organisations- und pädagogischen Psychologie aufgeführt.

Deskriptive Gesundheitsstudien stützen die Annahmen des Empowerment-Ansatzes, dass bei Jugendlichen eine hohe Verfügbarkeit an persönlichen Ressourcen (Selbstwirksamkeit, Optimismus, Kohärenzsinn), familiärer Zusammenhalt und elterliche Unterstützung sowie ein förderliches Klassenklima mit einer höheren subjektiven Lebensqualität einhergehen und den negativen Effekt von emotionalen und Verhaltensproblemen reduzieren (Erhart, Wille, & Ravens-Sieberer, 2008).

Interventionsstudien auf individueller Ebene zeigen, dass die Stärkung der wahrgenommenen Kontrolle, der Selbstwirksamkeit und des Zugangs zu Ressourcen einen signifikanten Einfluss auf die Intention zur Teilnahme an medizinischen Vorsorgeuntersuchungen und die Aufnahme eines gesundheitsförderlichen Lebensstils hat (Bandura, 1992; Dziewaltowski, Noble, & Shaw, 1990; Luszczynska, Durawa, Scholz, & Knoll, 2012; O'Leary, 1992). Außerdem führt Empowerment zu stärkerer sozialer Unterstützung im Krankheitsfall.

Auch im organisationalen Kontext wurde bestätigt, dass eine Vorgesetzten-Mitarbeiter-Beziehung, die durch Zuwendung, Sympathie, Loyalität, professionellen Respekt und Vertrauen geprägt ist, eine empowernde Wirkung besitzt. Sie begünstigt Sinn, wahrgenommene Kompetenz, Entscheidungsfreiheit und Einflussmöglichkeiten auf Seiten der Mitarbeiter. Dies wirkt sich schließlich positiv auf die Innovationskraft der Mitarbeiter aus (Schermulý, Meyer, & Dämmer, 2013).

Auf der familiären Ebene stellt die Eltern-AG (Böhm & Schneider, 2013) eine niederschwellige Empowerment-Intervention zur Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern in besonders belasteten Lebenslagen dar. Diese tauschen sich über einen Zeitraum von 20 Wochen wöchentlich unter Moderation von Mentoren zu Erziehungsthemen aus. Die Kurse zeichnen sich durch

Begegnung auf Augenhöhe, aufrichtige Wertschätzung, das Hervorheben von Stärken und Potenzialen, die Anregung von Reflexion und Perspektivwechseln sowie eine starke Teilnehmerorientierung aus. Neben dem Austausch werden Erziehungsregeln vermittelt und Inputs von Teilnehmern gegeben. Die Ergebnisse der quasi-experimentellen längsschnittlichen Evaluation lassen auf eine hohe Akzeptanz und Zufriedenheit mit der Maßnahme schließen. Sie weisen auf eine Erhöhung des elterlichen Kompetenzgefühls und Selbstvertrauens, der wahrgenommenen sozialen Unterstützung sowie auf eine signifikante Verbesserung der emotionalen Entwicklung der Kinder im Vergleich zur Kontrollgruppe hin. In den Interviews wurden Freiwilligkeit, Mitbestimmung und Vertraulichkeit als zentrale Merkmale hervorgehoben. Zwölf Monate nach Abschluss der ELTERN-AG trafen sich noch 72% der Eltern regelmäßig und eigenverantwortlich.

Auf der Gemeindeebene haben Youth Empowerment Programs das Ziel, die positiven Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen von Jugendlichen zu verstärken und sie für herausfordernde Situationen zu rüsten. Morton & Montgomery (2013) untersuchten in einem systematischen Review deren Einfluss auf die Selbstwirksamkeit, den Selbstwert sowie weitere soziale, emotionale und behaviorale abhängige Variablen. Nur drei Studien erfüllten die Gütekriterien. Diese Programme beinhalteten die regelmäßige Arbeit an Projekten, in deren Gestaltung, Planung und Organisation Gruppen von Jugendlichen eingebunden und die von trainierten Erwachsenen unterstützt wurden. Um die Autonomie der Jugendlichen zu stärken, wurden jugendliche Teamleader ausgebildet. Sie hatten eine stärkenbasierte, partizipative, an den Jugendlichen orientierte Arbeitsweise gemein. Die Interventionsdauer betrug zwischen 4 und 11 Monate mit einem Umfang zwischen 2 und 20 Stunden pro Woche. Die Interventionen zeigten keine signifikanten Interventionseffekte bezüglich der Selbstwirksamkeit, jedoch vereinzelte Effekte hinsichtlich sozialer Fähigkeiten, Coping- und Problemlösefähigkeiten sowie verringertem Drogenkonsum und einer verringerten Anzahl an Sexpartnern. Die Autoren schließen, dass eine längere Interventionsdauer sowie bessere Implementierungsstrategien vonnöten sind, um bedeutsame Effekte zu erzeugen.

Insgesamt finden sich somit in unterschiedlichen Bereichen Belege für die Wirksamkeit von Empowerment-Interventionen, wobei längere und kontinuierliche Interventionen tendenziell größere Effekte vorweisen. Die unzureichende Evidenzlage an qualitativ hochwertigen Evaluationsstudien wird bemängelt (Morton & Montgomery, 2013).

Kritik am Empowerment-Ansatz

Aus den Ausführungen wird deutlich, dass Empowerment kein eng umschriebenes Konstrukt ist und in verschiedenen Disziplinen wie der Gemeinwesenarbeit, Psychologie, Pädagogik und Gesundheitsförderung, in der Ökonomie und der Organisationsentwicklung verwendet wird. Dies birgt die Gefahr, Einigkeit über ein divergentes Konstrukt zu suggerieren und es als Modewort abzuwerten, weshalb der Ansatz kritisiert wurde. Herriger (2006) bezeichnet Empowerment daher auch als „offene normative Form“ (S. 13), als einen Kontainerbegriff, der Grundüberzeugungen und Werthaltungen, Methoden und Strategien auf unterschiedlichen Ebenen umfasst. Diese Offenheit und Unschärfe erschwert die Erstellung eines theoretischen Rahmens und die Abgrenzung des Ansatzes, weshalb bisher noch kein allgemeingültiges Messinstrument zur Operationalisierung von Empowerment vorliegt. Dies führt zu einer schwer vergleich- und interpretierbaren Evidenzbasis von Empowerment-Interventionen.

Die Forderung nach einem allgemeinen Messinstrument ist laut Zimmerman (1995, 2000) mit dem Empowerment-Ansatz jedoch unvereinbar. Er argumentiert, dass dieser nicht enger gefasst werden kann, da Interventionen auf den jeweiligen Kontext, die Zielgruppe, die Ebene und das untersuchte Setting angepasst werden sollten. Zum Beispiel unterscheiden sich diejenigen Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die einem schwangeren Teenager auf Individualebene helfen, mitunter drastisch von denjenigen, die ein Unternehmen benötigt, das gerade einen Veränderungsprozess durchläuft (vgl. Zimmerman, 1995).

Wenngleich der Ansatz nicht klar umgrenzt ist, weisen empirische Befunde aus den Forschungsbereichen des Empowerment, der Salutogenese, der Positiven Psychologie und der Resilienzforschung auf die Notwendigkeit hin, Ressourcenorientierung in Bereiche öffentlichen und privaten Lebens zu integrieren. Gemeinsame Basis der beschriebenen Ansätze bilden die Grundhaltung der Ressourcenorientierung, die Beteiligung an Entscheidungen, die Fähigkeit zur Zielsetzung und -verfolgung, die Förderung von Kompetenzen, Reflexionsvermögen, Selbstwirksamkeitserwartung und sozialer Unterstützung sowie von Innovation (vgl. Kliche & Kröger, 2008). Im schulischen Bereich können eine positive Grundhaltung und die Förderung persönlicher Ressourcen (wie selbstregulative Fähigkeiten, Selbstwirksamkeitserleben und Selbstwertgefühl) dazu beitragen, dass Schüler vermehrt Kontrollerfahrungen machen, motivationale Annäherungsschemata entwickeln und für herausfordernde schulische, persönliche und berufliche Situationen gestärkt werden. Dies hat wiederum indirekte Auswirkungen auf deren subjektive Lebensqualität, körperliche und seelische Gesundheit, Gesundheitsverhalten und kann Verhaltensprobleme vorbeugen.

Zusammenfassung

Empowerment ist ein aktuell wiederauflebender und vielversprechender Ansatz in der psychosozialen Arbeit. Abgeleitet aus dem politischen Empowerment zielt es auf individueller, organisationaler und gesellschaftlicher Ebene auf die Stärkung des Individuums und eine Förderung der Autonomie und der sozialen Unterstützung ab, um Kontrolle über die eigene Lebenswelt (wieder) zu erlangen. Dies geschieht durch eine konsequente Hervorhebung der Ressourcen, Stärken und Fähigkeiten. Konzepte wie die Konsistenztheorie von Grawe, Ressourcentheorien, das Salutogenese-Modell, die Positive Psychologie sowie die Resilienzforschung zeigen deutliche Überschneidungspunkte mit dem Empowerment-Konzept. Aufgrund des fehlenden umfassenden Konzeptes sind lediglich Studien zu einzelnen Faktoren und Auswirkungen zu finden. Diese deuten auf eine große Wirkung von Empowerment-Methoden auf zentrale Persönlichkeitseigenschaften und Überzeugungen des Individuums hin, welche mit Gesundheit und der Bewältigung von Herausforderungen in Verbindung stehen.

Die Ausführungen machen deutlich, dass eine individualisierte Herangehensweise nicht ausreicht, um Menschen zu stärken. Ebenso wichtig wie die ressourcenorientierte Haltung des Beraters ist eine unterstützende und ressourcenorientierte Haltung in der Lebenswelt der Betroffenen, die Strukturen hervorbringt, „in denen Einzelne und Gruppen sich [nachhaltig] als wirksam erfahren, sich selbst bilden, orientieren und steuern können“ (Blank, 2012, S. 7f.). Dies kann in Familien, Schulen oder Unternehmen geschehen. Menschen benötigen Handlungsspielräume zum Ausprobieren der erlernten Strategien und Lebensräume, die sie mitgestalten können, sonst erlischt die Wirkung singulärer, abgegrenzter Interventionen schnell.

3 Nachhaltigkeit und Transfer

Der Begriff der Nachhaltigkeit entstammt ursprünglich dem ökologischen Kontext und bedeutet in der Forstwirtschaft, dass in einem bestimmten Zeitraum nur so viel Holz geschlagen werden darf, wie nachwachsen kann. Allgemeiner gefasst bedeutet dies, dass natürliche Ressourcen so gepflegt werden müssen, dass die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt werden können, jedoch für zukünftige Generationen als Ressourcen erhalten bleiben (Hauff, 1987). Wiederbelebt wurde das Konzept des „sustainable development“ in den 1970er Jahren zum Schutz der natürlichen Energieressourcen und nachwachsenden Rohstoffe.

Im Jahr 2002 regten die Vereinten Nationen an, die Prinzipien nachhaltiger Entwicklung in den nationalen Bildungssystemen zu verankern. Sie riefen die Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ für die Jahre 2005-2014 aus (Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2016). Übertragen auf Bildungsprozesse kann hier Nachhaltigkeit verstanden werden als die Vermittlung von Wissen, aber auch die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung von Menschen, die in die Lage versetzt werden sollen, den technologischen und gesellschaftlichen Fortschritt dauerhaft zu bewältigen und die Lebensbedingungen aktuell und in Zukunft aktiv zu gestalten. Sie sollen lernen, komplexe wirtschaftliche, ökologische und soziale Prozesse sowie deren Ursachen und Auswirkungen zu durchdringen, autonom zu handeln und an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen zu partizipieren. Außerdem sollen sie in die Lage versetzt werden, dauerhaft dazu zu lernen, Hindernisse zu überwinden, ihre Bedürfnisse zu befriedigen und eine soziale und gerechte Welt zu erhalten und weiter zu entwickeln. „Bildung hätte dann die Aufgabe, für die Entwicklung menschlicher ‚Humanressourcen‘ zu sorgen, sprich dass subjektive Potenziale sich so entfalten können, dass Zufriedenheit, Sicherheit, gesellschaftliche Partizipation und Gestaltungsfähigkeit erhalten bleiben und sich weiter entwickeln können“ (Schüßler, 2007, S. 324).

Transfer und Nachhaltigkeit in der Interventionsforschung

In der Interventionsforschung beschreibt der Begriff der Nachhaltigkeit die Langzeitwirkung einer Intervention bzw. die Stabilität der erzielten Effekte. Bildungsangebote zielen auf eine Steigerung von Wissen und Fähigkeiten und eine Veränderung der Einstellung nicht nur kurzfristig nach der Maßnahme, sondern auch mittel- und langfristig über mehrere Wochen und Monate hinweg ab. Gleichzeitig beinhaltet der Terminus „nachhaltig“ auch die erfolgreiche Übertragung und Anwendung des Gelernten in die Praxis.

In der pädagogischen Interventionsforschung wird synonym dazu auch von Transfer gesprochen. Hertel, Pickl und Schmitz (2008) definieren Transfer als „das Ausmaß, in dem Lernende kurz- oder längerfristig die im Training erworbenen Inhalte und Strategien erfolgreich auf ihren individuellen Lernalltag übertragen“ (S. 240). Transfer erfolgt dann, wenn ein Lerner bestimmtes Wissen, Fähigkeiten oder Strategien in einem Lernfeld (source) erworben hat und diese dann auf eine Aufgaben- oder Problemstellung (target) übertragen kann.

Es werden verschiedene Arten von Transfer unterschieden: Spezifischer Transfer oder Inhaltstransfer liegt vor, wenn Wissen oder Fertigkeiten, die in der Trainingssituation erworben wurden, auf ähnliche Situationen angewendet werden können. Werden (Problemlöse-)Strategien erworben, die

zu einer verbesserten Bearbeitung von Aufgaben in einem anderen Kontext beitragen, wird von unspezifischem oder prozeduralem Transfer gesprochen (Hasselhorn & Hager, 2008).

Transfer bei verschiedenen Wissensformen

Schrader (2003) entwickelte eine Typologie hinsichtlich der Transferierbarkeit unterschiedlicher Wissensformen. Er unterscheidet zwischen Handlungswissen, das aus Fakten, Verfahren, Techniken und Fertigkeiten besteht, und Interaktionswissen, das Schlüsselqualifikationen und Fähigkeiten wie Reflektieren und Analysieren umfasst. Weiterhin beschreibt er Identitätswissen, welches sich auf den Umgang mit sich selbst, die Steigerung der Selbstkontrolle oder der Gesundheitsbildung bezieht, sowie Orientierungswissen, das die Fähigkeit zum Verhalten in der Welt, Normen, Werte, Partizipations- und Aushandlungsprozesse umfasst. Der Transfer wird vom Handlungswissen hin zum Orientierungswissen zunehmend unspezifischer und umschließt zunehmend Anteile der Persönlichkeit wie Einstellungen, Motive, Werthaltungen und Gefühle. Je tiefer man in die Schichten der Persönlichkeit vordringt, desto transformativer wird Lernen, wobei zunehmend auch Resistenz gegenüber Veränderungen auftreten kann.

Dilts (1994) beschreibt dies in den logischen Ebenen des Lernens. Er unterscheidet zwischen den Ebenen Umgebung, Verhaltensweisen, Fähigkeiten, Überzeugungen/Werte und der Identität. Nachhaltige Veränderungen auf den unteren Verhaltensebenen lassen sich nach Dilts häufig erst durch eine Transformation der Glaubenssätze und Einstellungen erreichen.

Determinanten und Steigerung des Transfers

Um die Wahrscheinlichkeit der Anwendung der vermittelten Inhalte im Alltag zu erhöhen, wurden in unterschiedlichen Bereichen wie der Lerntheorie, Expertiseforschung, Motivationstheorie und Organisationsforschung transferförderliche Elemente identifiziert (Hasselhorn & Mähler, 2000; Hertel, 2010). Gemäß einem Modell zur Beschreibung des Transferprozesses von Baldwin und Ford (1988) wird der Lerntransfer in Trainings durch drei Faktoren beeinflusst: die Persönlichkeit des Lernenden, Merkmale des Arbeitsumfeldes bzw. des Lernsettings, sowie Merkmale des Trainingsdesigns. Dieses umfasst die Lern- und Transferprozessgestaltung, Interaktions- und Kommunikationsstrukturen, Gruppendynamik sowie die didaktisch-methodische Aufbereitung des Lerngegenstandes inklusive der Gestaltung des Lernarrangements. Das Modell wird nachfolgend um den Faktor der Interventionsarchitektur ergänzt (vgl. Abbildung B-5).



Abbildung B-5. Einflussfaktoren auf die Nachhaltigkeit von Interventionen.

Auf der Seite des *Lernenden* bedingen motivationale Aspekte den Transfer. Hierzu zählen Leistungsmotivation, Angst, Selbstwirksamkeits- und Kontrollüberzeugungen, Interesse, Kosten-Nutzen-Rechnungen und (dys-)funktionale Überzeugungen bezüglich Wissen und Lernen (vgl. Schüßler, 2007).

Hinsichtlich des *Trainingsdesigns* wurden verschiedene Wirkfaktoren ermittelt, deren Beeinflussung zu einer Steigerung des Transfers beitragen: Authentische Beispiele und Übungen, die dem realen Anwendungskontext entspringen und der Transfersituation ähneln, verdeutlichen die Relevanz der Inhalte und führen zu einer Aktivierung und Motivierung der Teilnehmer (vgl. Hasselhorn & Mähler, 2000). Die Ähnlichkeitsmerkmale von Trainings- und Transfersituation sollten aktiv besprochen und die Teilnehmer für die Übertragbarkeit auf ähnliche Kontexte sensibilisiert werden. Eine systematische Variation der Anwendungsbeispiele unterstützt die Lerner dabei, die Inhalte tiefer zu verarbeiten und Strategien flexibel im Alltag anzuwenden. Die vermittelten Strategien können an Anwendungsbeispielen der Teilnehmer erprobt werden. Wiederholte Übung festigt den Inhalt und dessen Abruf. Eine hohe Transferrate wird bei der Integration der Trainingsinterventionen in den Arbeitsprozess erreicht (vgl. Bergmann & Sonntag, 2006).

Durch die Vermittlung von allgemeinen Prinzipien und Lösungsstrategien können diese als Abstraktion auf eine Klasse von Fällen angewendet werden. Hierbei sollten die Teilnehmer auch konditionales Wissen erwerben, d.h. lernen, auf welche Art von Problemen bzw. Fragestellungen sich diese Prinzipien anwenden lassen. Die Kombination aus metakognitiven selbstregulativen Fähigkeiten (Hasselhorn & Mähler, 2000; vgl. Abschnitt 1.4) und spezifischen Fertigkeiten erwies sich als hilfreich. Ein konzeptuelles Rahmenmodell, in das die Inhalte eingeordnet werden können, und die visuelle Darbietung durch Diagramme oder Schaubilder unterstützen beim Aufbau von mentalen Modellen und beim Erinnern (vgl. Weinstein, Husman, & Dierking, 2000). Außerdem sollte die Eigenverantwortlichkeit der Teilnehmer aktiviert werden, beispielsweise durch Verträge mit sich selbst oder dem Trainer über den erwünschten Aufbau von Kompetenzen oder durch Erwartungsabfragen.

Der Transfer sollte möglichst frühzeitig thematisiert werden (vgl. Sieland & Schäuble, 1976). Zu Ende der Intervention erwies sich als förderlich, die Teilnehmer anzuregen, konkrete Umsetzungsvorsätze derjenigen Trainingsinhalte zu bilden, die sie in den Alltag integrieren möchten. Dies kann unterstützt werden durch einen „Brief an mich selbst“, der den Lernenden einige Wochen nach der Intervention als Erinnerung zugesandt wird.

Trainings sollten nach Möglichkeit freiwillig in Anspruch genommen werden und zu einem günstigen Zeitpunkt erfolgen (eingebunden in die organisationalen Rahmenbedingungen, vor oder zu Beginn einer Herausforderung). Der individuelle Nutzen und die Relevanz für die Teilnehmenden sollten aufgezeigt werden. Kooperative Lernformen wie der Gruppenunterricht fördern in höheren Klassen (10. Klasse) den vertikalen Lerntransfer, also den Transfer auf Anwendungsaufgaben, sowie die Lernmotivation (Haag & Hopperdietzel, 2000). Methoden aus dem NLP können verwendet werden, um das Gelernte zu verankern und für einen späteren Abruf nutzbar zu machen (Schüßler, 2000).

Aus der Neurodidaktik ist außerdem bekannt, dass der Einbezug von Emotionen das Lernen erleichtert (Damasio, 2000, 2003). Damasio entwickelte hierbei das Konzept der somatischen Marker. In der Phänomenologie wird sinnlich-leiblichen Erfahrungen eine zentrale Rolle im nachhaltigen Lernen eingeräumt, da der Körper Bezugspunkt für Erfahrungen bildet und Bewegungen den Lernprozess fördern.

Ein Lerntagebuch regt als reflexionsförderndes Element zur regelmäßigen Anwendung und Auseinandersetzung mit den Methoden an und fördert ein vertieftes Verständnis der Inhalte. Es dient der Reflexion des eigenen Lernprozesses. Diese Reflexionsschleifen können auch in die Intervention selbst eingebaut werden. Übungen sollten daher konstruktiv nachbesprochen werden und die Lernenden ein Feedback zu ihrer Performanz erhalten.

Die Teilnehmer sollten dabei als aktive Lernende verstanden werden, die ihren Lernprozess selbständig gestalten und die für sie wichtigsten Elemente herausfiltern. Der Trainer fungiert als Prozessunterstützer, Ermöglicher und Lernbegleiter, der eine angenehme Seminaratmosphäre und ein Vertrauensverhältnis anstreben und Wertschätzung vorleben sollte.

Hinsichtlich des *Settings* ist bereits aus der systemischen Therapie und der Organisationspsychologie bekannt, dass die Behandlung von Personen effektiver ist, wenn die gesamte Familie oder Vorgesetzte und Organisation in den Prozess einbezogen werden (Baldwin & Ford, 1988; Rank & Wakenhut, 1998). Werden anhand von Interventionen Verhaltensmuster und Einstellungen bei einer einzelnen Person verändert, das System bleibt jedoch dasselbe, so fällt die Person bald in ihre alten Muster zurück. Treffen Weiterbildungsmaßnahmen dagegen auf ein förderliches Klima und die Unterstützung durch Vorgesetzte, so erhalten Mitarbeiter beispielsweise die Möglichkeit, neue Erkenntnisse selbständig auszuprobieren und anzuwenden und durch die Erfolgserlebnisse Selbstwirksamkeit aufzubauen. Erfolgreiche Weiterbildungsmaßnahmen werden außerdem im Idealfall durch ein entsprechendes Leitbild innerhalb der Organisation, eine Bereitschaft in der Organisation zur Veränderung sowie ein Vorbildverhalten der Führungskräfte begleitet (vgl. Schüßler, 2007). Auch die Anerkennung der Weiterentwicklung durch Vorgesetzte hat einen positiven Einfluss auf den Transfererfolg (Aguinis & Kraiger, 2009; Baldwin & Ford, 1988).

Hinsichtlich der Planung von Interventionen und Programmen (*Interventionsarchitektur*) gilt: „Wer Nachhaltigkeit will, muss sich diese zum Ziel setzen!“ (Keller, 2013, S. 21). Weiterbildung sollte deshalb als ein längerfristiger Lernprozess verstanden und Interventionen fortlaufend angelegt werden. Ein modulartiger Aufbau lässt zwischen den einzelnen Blöcken genügend Zeit zur Umsetzung

und Erprobung der Strategien (vgl. Pickl, 2004). Dieses Vorgehen erfolgt analog zum Intervalltraining im Sport, wo eine Superkompensation und damit eine Steigerung der Leistung erst durch genügend Pausen erreicht werden kann. In Follow-up-Veranstaltungen können Umsetzungsprobleme zielgerichtet adressiert und besprochen und so der Transfer in die Praxis unterstützt werden. Coachings unterstützen bei der individuellen Umsetzung.

Der erfolgreiche Transfer setzt dabei die vollständige Vermittlung der Inhalte voraus. Nach Hasselhorn & Mähler (2000) wird dies häufig nicht genügend beachtet und kontrolliert. Langfristige Wirkungen pädagogischer Interventionsprogramme durch Follow-up-Erhebungen werden noch selten evaluiert (Lohaus & Domsch, 2015).

Zusammenfassung

Nachhaltigkeit bezieht sich in der pädagogischen Interventionsforschung auf die dauerhafte Wirkung einer Intervention hinsichtlich der zu entwickelnden Kompetenzen und gleichzeitig auf die fortwährende Nutzung der vermittelten Inhalte. Zur Steigerung des Transfers können Merkmale auf Seiten des Lernalers, des Trainingsdesigns, des Settings und der Interventionsarchitektur beeinflusst werden. Je stärker die Interventionen auf die Persönlichkeit des Individuums abzielen, desto schwieriger und langwieriger ist deren Beeinflussung. In der vorliegenden Studie bezieht sich Nachhaltigkeit auf die Frage, inwiefern eine Steigerung der Selbstregulation, der Selbstwirksamkeit und des Selbstwerts auch nach mehreren Monaten noch vorhanden ist und inwiefern Selbstregulationsstrategien auch nach dem Training noch angewendet werden.

4 Das Projekt „StarkmacherSchule“

Das Projekt „StarkmacherSchule“ war ein Förderprojekt im Rahmen des Bundesprogramms „XENOS – Integration und Vielfalt“, welches von 2012-2014 an 23 Schulen im Bundesgebiet durchgeführt wurde. Es bestand aus einer Musicalprojektwoche, dem Heidelberger Kompetenztraining, einem Seminar zum Sozialen Lernen und einem Berufsvorbereitungsangebot der Joblinge gAG. An den Schulen, die im Rahmen der vorliegenden Studie evaluiert wurden, wurden lediglich die Teilprojekte Musicalprojektwoche und Heidelberger Kompetenztraining als feste Bestandteile umgesetzt. Das Seminar „Soziales Lernen“ konnte von den Schulen freiwillig genutzt werden. Das Angebot der Joblinge gAG war auf Schulen im Großraum Berlin beschränkt, die nicht Teil der Stichprobe sind. Daher konzentriert sich die folgende Darstellung auf die Hintergründe des Bundesprogramms XENOS (Abschnitt 4.1), das pädagogische Konzept (Abschnitt 4.2) sowie den Inhalt und die bisherigen Evaluationsergebnisse der Teilprojekte Musical und Heidelberger Kompetenztraining (Abschnitt 4.3-4.4). Am Ende des Kapitels wird ein Überblick über den Ablauf des Projekts an den Schulen gegeben (Abschnitt 4.5).

4.1 „StarkmacherSchule“ als Förderprojekt des Bundesprogramms XENOS

Das Förderprogramm „XENOS – Integration und Vielfalt“ wurde vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales und dem Europäischen Sozialfonds ins Leben gerufen. Ziel des Programms war es, Demokratiebewusstsein und Toleranz zu stärken und präventiv gegen Ausgrenzung und Rassismus auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft vorzugehen. Es richtete sich an benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene, die „beim Einstieg in den Arbeitsmarkt und bei der Integration in die Gesellschaft nachhaltig unterstützt werden“ sollten (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011).

Die Umsetzung des Programms erfolgte in zwei Förderperioden. In der ersten Förderperiode von 2008 bis 2012 wurden Maßnahmen zur Integration von Migranten, Sensibilisierung gegen Rechtsextremismus und Erhöhung der Zivilcourage gefördert.

Der Fokus der zweiten Förderperiode von 2012-2014 bestand darin, benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund den Zugang zu Ausbildung und Beschäftigung nachhaltig zu erleichtern (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011). Ansatzpunkte bildeten der Abbau arbeitsmarktbezogener Diskriminierung und die Unterstützung der gesellschaftlichen Partizipation sowie der kulturellen Vielfalt. Auf personaler Ebene stand die Verbesserung arbeitsmarktbezogener Handlungskompetenzen wie der Konfliktfähigkeit und interkultureller und sozialer Kompetenzen im Vordergrund.

Das Programm fand an vier Lernorten statt: Am ersten Lernort wurden Übergangsmanagement und Qualifizierung in der Jugendsozialarbeit, der Jugendberufshilfe und Jugendvollzugsanstalten gefördert. Den zweiten Lernort bildeten Schulen, Berufsschulen und außerbetriebliche Einrichtungen. In Unternehmen und öffentlichen Verwaltungen wurde eine Sensibilisierung und Öffnung für das Thema kultureller Vielfalt angestrebt (Lernort 3). Auf übergeordneter Ebene war dies

auch das Ziel in Städten und im ländlichen Raum sowie in europäischen Grenzregionen (Lernort 4). Insgesamt wurden 105 Projekte mit einem Gesamtvolumen von 100 Mio. Euro unterstützt.

„StarkmacherSchule“ wurde in der zweiten Förderperiode als Nachfolgeprojekt des vom Starkmacher e.V. initiierten Projekts „Stark ohne Gewalt“ angenommen, das bereits von 2008 bis 2010 vom Bundesministerium gefördert wurde. Das Präventionsprojekt richtete sich an Jugendliche an Haupt-, Real-, Förder-, Berufsschulen und Berufskollegs (Lernort 2). Vor allem Schüler der Abschlussklassen sollten durch das Projekt in der Entwicklung persönlicher und sozialer Kompetenzen gefördert werden, um sie beim Übergang in Ausbildung und Beruf zu unterstützen. Das Heidelberger Kompetenztraining diente als Maßnahme, um die Nachhaltigkeit der Wirkungen der Musicalwoche zu sichern.

4.2 Pädagogisches Konzept

Das Projekt stand in der Tradition des Empowerment-Ansatzes und sollte eine Ergänzung zur klassischen Schulbildung darstellen. Ausgangspunkt war die Beobachtung der Entwickler, dass sich Schulbildung häufig auf die rationale Vermittlung von Wissen in den Schulfächern konzentriert und ein defizitorientierter Blick auf Lernen vorliegt. Schüler, besonders sozial benachteiligte Schüler, erleben häufig Misserfolgserlebnisse in den klassischen Unterrichtsfächern, die zu Demotivation und Vermeidungsschemata führen, und finden sich auf ihre Schwächen begrenzt wieder. Fähigkeiten, die diese Jugendlichen in anderen Bereichen mitbringen, werden selten wahrgenommen, fehlende Metakompetenzen, um ihr eigentlich vorhandenes Leistungspotenzial abzurufen, nicht adressiert.

Das Projekt setzte daher an den Talenten und Potenzialen der Jugendlichen an. Die Schüler sollten in ihrer Persönlichkeit und ihrem Umgang mit Anforderungssituationen nachhaltig gestärkt werden und dadurch Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Kräfte entwickeln.

Das Menschenbild der Projektmitarbeiter war geprägt von der Überzeugung, dass in jedem Menschen Stärken und Potenziale vorhanden sind, die entdeckt, aktiviert und gefördert werden sollten (Kaiser, 2014). Diese Stärken existieren hiernach ungeachtet der Herkunft oder Bildung und werden gelegentlich von Umständen, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Erziehungsstilen oder einem negativen Selbstbild verdeckt. Die Projektverantwortlichen sahen den Menschen als grundsätzlich entwicklungsfähig, -willig und kreativ an und in der Lage, eigene Entscheidungen zu treffen. Durch Ermutigung wollten sie diese Ressourcen aktivieren und weiterentwickeln. Sie strebten dies durch eine Begegnung auf Augenhöhe mit den Jugendlichen und das Entgegenbringen von Respekt, Vertrauen, Zutrauen und Wertschätzung an.

Das Projekt orientierte sich an der Konsistenztheorie von Grawe (2004; vgl. Kapitel 2), dem Rubikonmodell der Handlungsphasen von Heckhausen und Gollwitzer (1987; vgl. Abschnitt 1.4), der Persönlichkeits-System-Interaktions-Theorie von Kuhl (2001; vgl. Abschnitt 4.1), der Resilienztheorie (Brooks & Goldstein, 2007) und der Broaden-and-Build-Theorie (Fredrickson, 2009). Ziel war es, die Stärken und Potenziale von Jugendlichen sichtbar zu machen, sie „stark“ zu machen. Eine „starke“ Persönlichkeit wurde auf Basis der Resilienztheorie (Brooks & Goldstein, 2007) definiert als eine Persönlichkeit, die

- (1) über Selbstbewusstsein verfügt, d.h. die eigenen Bedürfnisse, Emotionen, Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Grenzen wahrnehmen und steuern kann
- (2) selbständig handeln kann, d.h. Verantwortung für ihr Handeln übernimmt, Entscheidungen trifft, offen ist, eine Meinung hat und diese äußert und nach Weiterentwicklung strebt
- (3) die eigenen Ressourcen zur Problemlösung einsetzen kann, d.h. tägliche Probleme und Herausforderungen mit dem Wissen angeht, wie diese zu lösen sind und welche Ressourcen einzusetzen sind
- (4) einen positiven emotionalen Bezug zu ihren Eltern, Freunden und Bezugspersonen hat, mit dem Gefühl der Zugehörigkeit, Wertschätzung, Vertrauen und Liebe versehen wird.

Daraus wurden Maßnahmen und Bedingungen abgeleitet, die erfüllt sein müssen, um einen Menschen zu einer starken Persönlichkeit zu entwickeln:

(1) Bezugspersonen: Menschen brauchen andere Menschen, die sie wertschätzen, ihnen respektvoll begegnen, ihnen Vertrauen und Empathie entgegenbringen. So wird das Selbstwertgefühl gestärkt. Bezugspersonen sollten daher klar kommunizieren und aktiv zuhören.

(2) Vertrauen in die eigene Person und die eigenen Fähigkeiten: Jugendlichen sollte ermöglicht werden, sich mit ihren Stärken und Schwächen zu erleben und dabei wahrgenommen und respektiert zu werden. Sie sollten sich als Teil einer Gemeinschaft erleben, zu der sie aktiv beitragen und sich beteiligen können. Sie müssen sich als Person akzeptiert fühlen.

(3) Vorbilder für Verhaltens- und Beziehungsmuster: Jugendliche sollten sich in Beziehungsabläufen üben können und vorgelebt bekommen, wie Konflikte ausgetragen werden und Kommunikation ablaufen kann. Sie sollten vorgelebt bekommen, wie Entscheidungen getroffen werden können und Regeln und Grenzen erleben.

(4) Raum zum Ausprobieren und Grenzen erfahren: Jugendliche benötigen außerdem einen sicheren Übungsraum, in dem sie sich ausprobieren können, eigene Grenzen überschreiten können, Erfolge und Misserfolge erleben und dadurch ihre eigenen Stärken kennen lernen können.

Die Entwickler setzten dabei auch auf die Wirkung positiver Emotionen. Gemäß der Broaden-and-build-Theorie (Fredrickson, 2009) führt ein intensives Erleben positiver Emotionen zu einer Erweiterung des Denk- und Handlungsrepertoires (broaden). Interesse ruft danach beispielsweise den Drang zu explorieren hervor, neue Informationen und Erfahrungen zu sammeln und das Selbst zu erweitern. Dies ermöglicht den Aufbau dauerhafter personaler Ressourcen (build). Positive Emotionen haben im Gegensatz zu negativen Emotionen somit einen langfristigen, indirekten Nutzen, da sie Annäherungsverhalten initiieren und durch die angeregten Erfahrungen physische, soziale und intellektuelle Ressourcen ausbilden.

Umsetzung der Theorien in der Musicalarbeit und im Heidelberger Kompetenztraining

Im Mittelpunkt des Projekts stand das Musical „Streetlight“, das die Schüler innerhalb einer Woche erarbeiteten. Professionelle Begleitung erhielten sie durch die Künstler der internationalen Performing Arts Group „GenRosso“, die die Workshops leiteten. Als Höhepunkt der Woche wurde das Musical zweimal vor Publikum vorgeführt, welches sich aus Schülern, Lehrern, Eltern, Förderpartnern und der Öffentlichkeit zusammensetzte. Die Auftritte sollten eine Inkongruenzsituation darstellen. Die Schüler standen vor der Aufgabe, innerhalb kürzester Zeit Choreographien und Lieder auswendig zu lernen, und waren zumeist noch nie auf einer großen Bühne vor Publikum aufgetreten. Das Eventerleben sollte das Bedürfnis nach Lustgewinn befriedigen. Positive Emotionen bei der Erarbeitung und Aufführung sollten eine Basis für die Erweiterung der Fähigkeiten und Ressourcen bilden. Die Arbeit in altersgemischten Workshops mit internationalen Künstlern sollte Sensibilität, Mitgefühl und Respekt fördern. Der Aufbau positiver Beziehungen zwischen Bandmitgliedern und Jugendlichen sowie unter den Jugendlichen sollte das Bedürfnis nach Bindung befriedigen und soziale Ressourcen aufbauen. Die Künstler brachten den Jugendlichen Wertschätzung und Anerkennung entgegen. Sie gingen auf individuelle Talente der Schüler ein, z.B. indem sie ihnen Solo-Parts im Musical einräumten. Bei den Aufführungen erhielten die Jugendlichen im wörtlichen Sinne eine „Bühne“, um sich mit ihren Fähigkeiten vor ihren Mitschülern, Eltern, Lehrkräften und der Öffentlichkeit zu präsentieren und sich als wichtigen und unverzichtbaren Teil der Gemeinschaft zu erleben. Hiermit wurde eine Stärkung des Selbstwerts angestrebt. In der

Workshoparbeit auftretende Konflikte wurden möglichst konstruktiv gelöst und hatten damit Vorbildcharakter. Ziel war es, die Schüler an ihre Grenzen zu bringen und erfahrbar zu machen, dass sie Herausforderungen durch Einsatz und Durchhaltevermögen meistern können. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Musicals lieferte Beispiele für Prosozialität und eine Positionierung gegen Gewalt. Das erlebnisorientierte Lernen und die emotionalen Erfahrungen der Projektwoche sollten einen positiven Anker im Extensionsgedächtnis der Schüler setzen.

Zur Vorbereitung setzten sich die Schüler im Heidelberger Kompetenztraining (HKT) mit Mentaltrainingstechniken auseinander, um ihre Fähigkeiten zum richtigen Zeitpunkt optimal abrufen zu können. Die Schüler lernten, sich Ziele zu setzen, sich zu konzentrieren, sie lernten ihre Stärken kennen und ihre Ziele gegen Störungen abzuschirmen. Durch diese Selbstregulationsstrategien sollten Herausforderungen während der Musicalarbeit, wie Nervosität/ Lampenfieber oder der Umgang mit Störungen während des Auftritts bewältigt werden können. Die Erfahrung, Inkongruenzsituationen kontrollierbar halten zu können, sollte das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle befriedigen und die Selbstwirksamkeit stärken. Nach der Projektwoche erhielten die Jugendlichen in einem HKT-Transfertraining die Möglichkeit, die erworbenen Erfahrungen und Kompetenzen auf herausfordernde Alltagssituationen wie Klassenarbeiten, Prüfungen und Bewerbungsgespräche zu transferieren und wurden so zur weiteren Nutzung der Methoden angeregt.

Ausgehend vom Empowerment-Ansatz wurde ebenfalls angestrebt, die Schulen institutionell zu stärken. Bei den Lehrerfortbildungen zur Vorbereitung des Projekts erhielten die Lehrkräfte die Möglichkeit, sich selbst in erlebnisorientierten Workshops in einem neuen Kontext zu erfahren und sich ihrer Stärken bewusst zu werden. Vier Lehrkräfte pro Schule wurden als HKT-Instruktoren ausgebildet, um als Multiplikatoren das Mentaltraining auch nach dem Projekt weiterführen zu können und damit die Nachhaltigkeit des Projekts zu sichern. Weiterhin fand eine Vernetzung mit Akteuren in Gemeinde und Wirtschaft statt. In einer Selbstverpflichtung als „StarkmacherSchule“ bekannten sich die Schulen dazu, die Grundsätze der Ressourcenorientierung und die regelmäßige Durchführung des Heidelberger Kompetenztrainings ins Schulleitbild aufzunehmen und weiterhin zu leben.

4.3 Das Teilprojekt „Stark ohne Gewalt“

Entwicklung

Das Teilprojekt „Stark ohne Gewalt“ bildete den ältesten Bestandteil des Gesamtprojekts. Der Starkmacher e.V. entwickelte es als Reaktion auf die Zunahme der Gewaltbereitschaft an Schulen in Form der Amokläufe in Erfurt (2002), Eching (2002) und Coburg (2003). In Zusammenarbeit mit der Band GenRosso arbeiteten sie das Musical „Streetlight“ sowie ein pädagogisches Konzept aus und führten es mit Schülern durch. Durch das Musical und den erlebnispädagogischen Ansatz strebten sie eine Einstellungs- und Verhaltensänderung auf Seiten der Jugendlichen an. Das Projekt sollte die Schüler für Gewalt im alltäglichen Miteinander sensibilisieren, deren Selbstwertgefühl stärken sowie deren Standpunkt und Handlungskompetenz bei der Konfrontation mit Gewalt erweitern.

Inhalt

Kernstück von „Stark ohne Gewalt“ war das Musical „Streetlight“, das von Schülern zusammen mit der internationalen Performing Arts Band GenRosso in Workshops erarbeitet und aufgeführt wurde. GenRosso ist eine internationale Gruppe von Musikern, Tänzern und Schauspielern aus ca. 40 verschiedenen Ländern mit christlichem Hintergrund, die sich der Völkerverständigung, Solidarität und Geschwisterlichkeit verschrieben hat (Starkmacher e.V., 2012).

Das Musical beruhte auf der wahren Geschichte eines Afroamerikaners, der sich 1969 in einem US-amerikanischen Ghetto gegen Gewalt entschied und getötet wurde, sowie dessen hellhäutigem Freund, der sich im entscheidenden Moment ebenfalls gegen Gewalt und für prosoziales Handeln einsetzte.

Vor der Musicalprojektwoche erhielten die Lehrkräfte der Schulen Arbeitsmaterialien, anhand derer die Geschichte des Musicals und die wesentlichen Themen vor- und nachbereitet werden konnten.

Das Musical wurde nach einem standardisierten Ablauf an zwei Vormittagen in elf Workshops mit und ohne Bühnenpräsenz (darunter Tanz-, Gesangs-, Sound- und Lichtworkshops sowie Bühnengestaltung) mit den Schülern erarbeitet. Nach den Proben in der Halle fanden zwei Aufführungen auf einer professionellen (10x15m²) Bühne statt, zu denen Eltern, Lehrer, Mitschüler und die Öffentlichkeit eingeladen wurden. An den ersten drei Tagen starteten die Schüler gemeinsam mit Lehrern und Projektmitarbeitern in den Tag. Ein Bandmitglied erzählte seine persönliche Geschichte zu einem Motto, das den Tag begleitete (Beispiel: „Don’t stop giving“). Hierzu erhielten die Schüler Mottokarten, die sie mit sich führen konnten. In den Workshops arbeitete je ein Künstler mit den Jugendlichen, begleitet von einem Übersetzer und einer Lehrkraft. Nach der 6. Unterrichtsstunde fand jeweils eine Feedbackrunde mit dem Lehrerkollegium, der Band und den Projektmitarbeitern statt, um die Erfahrungen des Tages auszutauschen und auszuwerten. Am letzten Tag wurden die Erfahrungen der Woche in den Workshops nachbereitet.

Bisherige Evaluationsstudien

In einer Längsschnittstudie evaluierten Kröger, Klann & Kaps (2008) die Effekte des schulischen Gewaltpräventionsprogramms. Insgesamt wurden 227 Schülerinnen und Schüler einer Realschule zwischen 12 und 17 Jahren mittels Fragebogen untersucht. Es zeigte sich eine signifikante Zunahme im Empathievermögen sowie eine nicht erwartungskonforme Abnahme im prosozialen Verhalten der Mädchen. Die Schüler gaben nach dem Projekt an, seltener aggressiv zu handeln. Außerdem zeigte sich eine signifikante Zunahme der Selbstsicherheit der Mädchen, sofern diese einen GenRosso-Workshop besuchten. Peerakzeptanz, Selbstwertgefühl und Klassenklima veränderten sich nicht signifikant. In der Follow-up-Erhebung 18 Monate nach dem Projekt lag die Selbstsicherheit der Mädchen noch signifikant über dem Ausgangswert. Alle anderen Variablen zeigten keine signifikanten nachhaltigen Veränderungen.

Ausgehend von den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitstudie sollten in der zweiten Förderperiode das Heidelberger Kompetenztraining, das Seminar zum „Sozialen Lernen“ sowie die Angebote der Joblinge gAG die Nachhaltigkeit des Projekts steigern.

4.4 Das Teilprojekt „Heidelberger Kompetenztraining“

Das Heidelberger Kompetenztraining (HKT; Knörzer et al., 2011) ist ein wissenschaftlich fundiertes, psycho-edukatives Mentaltraining, das an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg entwickelt wurde. Es besteht aus vier Modulen, in denen den Anwendern Selbstregulationskompetenzen vermittelt werden.

Entwicklung

Das Heidelberger Kompetenztraining wurde über mehr als zwei Jahrzehnte in der Tradition pädagogischer Handlungsforschung (Lewin, 1948) entwickelt. Ausgangspunkt war die Beobachtung der Entwickler, die selbst als Lehrer in Schulen unterrichteten, dass Schüler oft nicht über die notwendigen mentalen Strategien und Kompetenzen verfügten, um ihr fachbezogenes Wissen und Können in Leistungssituationen wie Klassenarbeiten oder Prüfungen abzurufen. Gleichzeitig fehlten erprobte und zielgruppenadäquate Konzepte und Modelle, um diese übergreifenden Kompetenzen praxisnah zu schulen. Die Autoren verbanden als Sportpädagogen Methoden des Mentaltrainings zur Ausschöpfung des persönlichen Leistungspotenzials mit persönlichkeitsstärkenden Lehr-Lernmethoden. Sie entwickelten zunächst ein „Integratives Mentaltraining im Sport“ (Amler, Bernatzky, & Knörzer, 2006), welches sie sukzessive auf den pädagogischen Kontext übertrugen. Hieraus entwickelten sie das „Heidelberger Kompetenztraining zur Entwicklung mentaler Stärke“ (Knörzer et al., 2011), welches ein Instrument darstellte, mithilfe dessen die Jugendlichen ihre optimalen Leistungen sowohl in Klassenarbeiten und Prüfungen als auch bei öffentlichen Auftritten oder sportlichen Wettkämpfen abrufen können.

Theoretischer Hintergrund

Die Grundlagen des HKT bilden die Konsistenztheorie von Grawe (2004), das Rubikonmodell der Handlungsphasen von Heckhausen und Gollwitzer (1987) und die Persönlichkeits-System-Interaktions-Theorie von Kuhl (2001). Mit der Konzentrationsarbeit fließen Elemente aus den asiatischen Kampfkünsten in das Training ein. Die Vermittlung von Selbstregulationsstrategien sollte das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle befriedigen, Inkongruenzen kontrollierbar halten und durch die Erreichung selbst gesteckter Ziele zu einem Aufbau von Selbstwirksamkeit führen. Es lässt sich in die volitionale Phase der Handlungsplanung (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) einordnen, in der die Intention zu handeln bereits besteht und deren Umsetzung durch die Vermittlung von Umsetzungsstrategien unterstützt wird. Um nachhaltige Motivations- und Lernprozesse anzustoßen, werden sowohl bewusst-logische (digitale) als auch emotional-bildhafte (analoge) Übungen integriert (Kuhl, 2001).

Inhalt

Das Heidelberger Kompetenztraining besteht aus vier Bausteinen. In jedem Baustein stehen mehrere digitale und analoge Übungen zur Verfügung, mithilfe derer die jeweiligen Teilziele erreicht werden:

1. Ziele nach Zielkriterien formulieren und die Zielerreichung unter Einbezug aller Sinne mental erleben können

2. Die Zugangswege zur Konzentration kennen und sich durch die richtige Körperhaltung in einen konzentrierten Zustand versetzen können
3. Die eigenen Stärken kennen und diese bewusst aktivieren können
4. Lösungsstrategien für mögliche Störungen identifizieren und Möglichkeiten der mentalen Abschirmung kennen

Die vier Bausteine werden anhand des HKT-Baums verbildlicht (siehe Abbildung B-6).

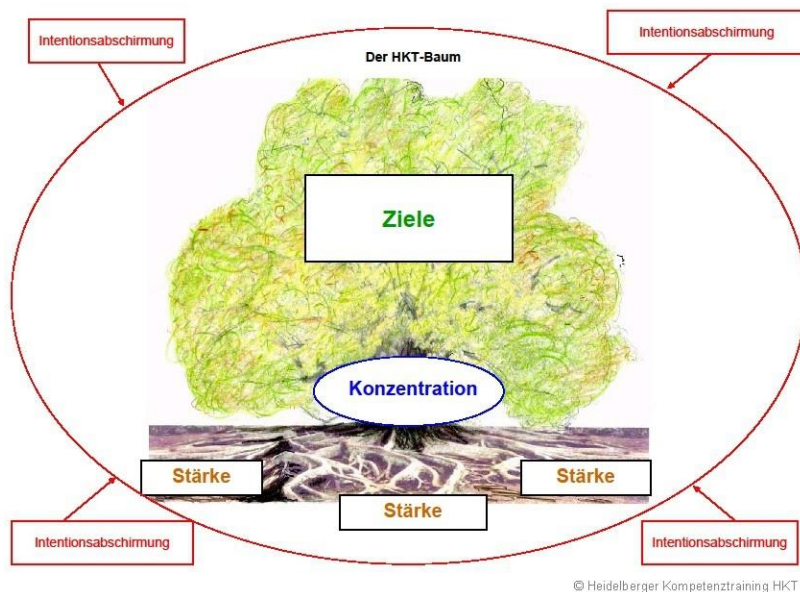


Abbildung B-6. Der HKT-Baum mit den vier Bausteinen des Heidelberger Kompetenztrainings.

Die Strategien werden anhand eigener Herausforderungen und Ziele erarbeitet. Die Übungsformen reichen von Theorieinput über Einzelarbeit mit Arbeitsblättern, Partnerübungen bis hin zu Gruppenübungen. Sie sind stark erlebnisorientiert. Die Teilnehmer sollen die Wirkungsweise und Bedeutung von Mentaltraining spüren. Die Arbeit beruht standardmäßig auf Freiwilligkeit. Im Folgenden werden die vier Module erläutert.

Erstes Modul: Zielsetzung

Einleitend werden den Teilnehmern Ziele, Inhalt, Methoden und Möglichkeiten des Mentaltrainings erklärt. Mithilfe der „Daumenübung“ wird die Wirkung von Mentaltrainingstechniken auf den Körper erfahrbar gemacht. Die Teilnehmer werden angehalten, eine Herausforderungssituation zu identifizieren, die sie lösen möchten. Sie werden über den Unterschied zwischen Annäherungs- und Vermeidungszielen informiert und die Kriterien guter Ziele erarbeitet (SMART: Spezifisch, Messbar, Attraktiv, Realistisch, Terminiert; sowie attraktiv und eigenverantwortlich erreichbar). Die Teilnehmer formulieren ein Ziel mithilfe des „Zielrahmens“ (Kurzform) oder der SMART-Kriterien (Langform). Auf der analogen Ebene kann anhand von Bildern ein Mottoziel erstellt werden (Beispiel: „In der Klassenarbeit bin ich wie ein ruhiger klarer Bergsee.“). Die Zielerreichung wird mithilfe von

Imaginationstechniken, Timeline-Übung und Bodenankern mit allen Sinnen erlebt. Zu den Übungen stehen verschiedene Arbeitsblätter zur Verfügung.

Zweites Modul: Konzentration

Das zweite Modul findet hauptsächlich auf der analogen Ebene statt. Es orientiert sich an den Erkenntnissen ostasiatischer Bewegungskünste und der Embodimentforschung (Tschacher & Storch, 2012). Zunächst wird der Zusammenhang zwischen Körper, Geist und Emotionen aufgezeigt und das Prinzip der Geistesgegenwart sowie das Embodiment-Prinzip erklärt. Zur Verdeutlichung steht ein Cartoon zur Verfügung. Durch einfache körperliche Übungen wird aufgezeigt, wie Körperhaltungen freudig-erregte oder traurig-melancholische Stimmungen erzeugen. Nach der ostasiatischen Philosophie gibt es vier Zugänge zur Konzentration: die Zentrierung im Hara, eine lange Ausatmung, aufrechte Haltung und eine mittlere Muskelspannung. Mithilfe von Partnerübungen werden diese vier Bestandteile erlebt und in einer Abschlussübung, dem „Unbeugsamen Arm“, erfahrbar gemacht. Außerdem kann ein Konzentrationssymbol kreiert werden, das einen Anker für den Konzentrationszustand bildet und die Rückkehr in diesen erleichtert. Stockkampfübungen, Qi Gong und Balljonglage bilden weitere analoge Zugänge zur Konzentration.

Drittes Modul: Stärkenarbeit

Die Teilnehmer reflektieren ihre eigenen Stärken und verschriftlichen diese. Rückmeldungen über weitere zugeschriebene Stärken erhalten sie in Gruppenübungen wie bspw. dem „Speeddating“. Die rückgemeldeten Stärken können ebenfalls notiert und diejenigen ausgewählt werden, die für die Zielerreichung von Nutzen sind. Die Teilnehmer überlegen sich, in welcher früheren Situation sie voll über eine ihrer Stärken verfügten, versetzen sich in diese Situation hinein und bilden einen Satz, eine Geste oder ein Bild, welches zu dieser Stärke passt. Hiermit soll der Zugang zu dieser Ressource erleichtert werden. Auch hier kann eine Stärkenvisualisierung eingesetzt werden.

Viertes Modul: Intentionsabschirmung

Die Teilnehmer erarbeiten mögliche internale und externale Störungen, die auf dem Weg zur Zielerreichung aufkommen können. Zu jeder Störung entwickeln sie eine Maßnahme, um ihr Ziel trotz des Hindernisses weiter zu verfolgen (Wenn-Dann-Pläne). Mithilfe des „Circle of Concentration“ oder der Methode „Freiräume schaffen“ wird eine analoge mentale Abschirmmethode erlernt. In einer Abschlussintegration gehen sie vom aktuellen Zustand auf ihr Ziel zu, aktivieren ihr Zielbild, ihre Konzentration, ihre Stärke und schirmen sich mental gegen Störungen ab.

Nach dem Prinzip der Outcome-Orientierung gilt, dass die vier Bausteine nicht völlig standardisiert durchgeführt werden müssen, sondern an die Zielgruppe (Alter, Schulform, Klassengröße) angepasst werden sollten. Dieses Prinzip trägt den Erkenntnissen des Konstruktivismus Rechnung, widerspricht jedoch gleichzeitig der Vorgehensweise in der psychologisch-experimentellen Forschung, wonach ein Training standardisiert durchgeführt werden sollte, um dessen Wirksamkeit untersuchen zu können. Ein Mindestmaß an Standardisierung wird jedoch dadurch sichergestellt, dass ein Training nur dann als HKT-Training gilt, wenn alle vier Bausteine mit digitalen und analogen Methoden absolviert

werden. In welcher Reihenfolge die Bausteine absolviert werden, ist dem jeweiligen Trainer überlassen. Auch der Einsatz weiterer Übungen innerhalb der Module bleibt offen.

Neben der Vermittlung der Strategien vor der Musicalprojektwoche hatten HKT-Coachs während der Woche die Aufgabe, in den Workshops mit Bühnenpräsenz ein ca. viertelstündiges HKT-Training durchzuführen. Der Inhalt des Kurztrainings wurde an die Anforderungen in den Workshops angepasst. Die HKT-Coachs waren während der Woche zudem Ansprechpartner bei Nervosität, Konzentrationsschwäche und anderen Anliegen der Schüler.

Bisherige Evaluationsstudien

Das Heidelberger Kompetenztraining bedient sich zumeist bereits etablierter psychologischer Methoden. Die Wirksamkeit einzelner Teilkomponenten wurde daher in zahlreichen Studien nachgewiesen. In über 400 Studien konnte gezeigt werden, dass spezifische und herausfordernde Ziele zu einer erhöhten Aufgabenperformanz führen (Locke & Latham, 2006). Eine Metaanalyse von Mento, Steel & Karren (1987) fasste die Ergebnisse von 5844 experimentellen und korrelativen Studien zusammen, in denen eine mittlere Effektstärke zwischen Zielspezifität und Performanz gefunden wurde ($d = .44$). Dieser Zusammenhang wird vom Zielcommitment, der Bedeutung des Ziels, der Selbstwirksamkeit der Person, Feedback, der Schwierigkeit der Aufgabe sowie situativen Rahmenbedingungen moderiert.

Hinsichtlich der Konzentrationsfähigkeit bestehen eine mangelnde theoretische Basis und Operationalisierung und daher wenige Forschungsergebnisse. Jedoch wurde der positive Einfluss von Kampfkunsttraining auf Konzentrationsfähigkeit und Selbstregulation mehrfach nachgewiesen (Konzak & Boudreau, 1984; Lakes & Hoyt, 2004). Dieses stärkt darüber hinaus den Selbstwert, die emotionale Stabilität und das Selbstvertrauen der Übenden (Duthie, Hope, & Barker, 1978; Finkenberg, 1990; Konzak & Boudreau, 1984; Richman & Rehberg, 1986).

Einen weiteren Zugang zum Thema Konzentration bildet das Embodiment-Konzept. Dieses geht von einer Wechselbeziehung zwischen Körper und Geist aus (vgl. Knörzer, Amler & Rupp, 2011). Menschen drücken ihre Gefühle und Stimmungen in ihrer Körperhaltung und nonverbalen Reaktionen aus. Gleichzeitig belegen zahlreiche Studien, dass durch die Körperhaltung der psychische Zustand beeinflusst werden kann. Beispielsweise führt Lächeln zu einer Steigerung der positiven Reaktionen in Bezug auf Cartoons, Armbeugebewegungen zu einer Annäherungstendenz in Bezug auf Stimuli und eine gebeugte Körperhaltung zu geringerer Persistenz hinsichtlich der Lösung von unlösbaren Puzzles (Price, Peterson, & Harmon-Jones, 2012).

Hinsichtlich der Ressourcenaktivierung wurde bereits in Kapitel 2 ausgeführt, dass diese zur Steigerung des Selbstwertgefühls beiträgt und einen signifikanten Einfluss auf die Zufriedenheit der Zielerreichung nach Interventionsmaßnahmen hat (Schmidt & Thamm, 2008).

Die Planungsstrategie der Implementation Intentions, bzw. Wenn-Dann-Pläne, wurde von Gollwitzer (1999) entwickelt. Dieser stellte fest, dass fehlende Zielerreichung nicht grundsätzlich auf fehlende Motivation zurückzuführen ist, sondern zumeist auf fehlende Selbstregulationsstrategien. Die Wirksamkeit von Handlungsplänen wurde in zahlreichen Untersuchungen empirisch nachgewiesen. Gollwitzer & Sheeran (2006) stellten in einer Metaanalyse über 94 unabhängige Studien eine mittlere bis große Effektstärke von Implementation Intentions auf die Zielerreichung fest. Diese unterstützten

die Initiierung der Zielverfolgung und die Abschirmung von Störfaktoren durch die Zugänglichkeit der identifizierten Gelegenheiten sowie die Automatisierung des zielgerichteten Verhaltens.

Das Heidelberger Kompetenztraining selbst wurde bislang im Rahmen von Bachelor-, Master- und Zulassungsarbeiten im sportlichen und pädagogischen Kontext sowie in der Rehabilitation wissenschaftlich untersucht. Die Studien weisen auf einen kleinen bis mittleren Effekt hinsichtlich der Reduktion von Prüfungsangst (Hallstein, 2010), der Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit (Schneider, 2007; Simon, 2007) und der Verringerung von Inkongruenz (Pedak, 2010) hin. Im Rehabilitationskontext wurde eine Steigerung der körperlichen Aktivität (Morgenstern, 2010) und der sportspezifischen Selbstwirksamkeit nach 12 Wochen nachgewiesen (Dillenburg, 2012). Ein 6-Minuten-Gehtest und Bewegungstagebücher zeigten keine signifikanten Effekte. Im sportlichen Kontext konnte eine Steigerung der Selbstwirksamkeit und eine kurzfristige Reduzierung von Angst (Scheffel, 2012; Scheuermann, 2012) bei jungen Radrennsportlern und Tennisspielern festgestellt werden. Winnewisser (2013) konnte in einer Studie mit Nachwuchsleistungssportlern zeigen, dass das HKT zu einer signifikanten Steigerung der Selbstwirksamkeit und der Wahrnehmung des Wettkampfs als Herausforderung, sowie einer Abnahme der Wahrnehmung des Wettkampfs als Bedrohung im Vergleich zu einer Kontrollgruppe führte. Diese Effekte waren auch nach 6 Monaten noch nachweisbar. Insgesamt umfassten die Studien zumeist kleine Stichproben und wurden selten an einer Kontrollgruppe überprüft, sodass der Effekt häufig nicht eindeutig auf das HKT zurückgeführt werden konnte.

4.5 Ablauf des Projekts „StarkmacherSchule“

Im Folgenden wird der Ablauf des Projekts an den Schulen umrissen (siehe Abbildung B-7). Die Projektdauer betrug für die Schulen ca. ein Jahr.

Vereinbarung mit der Schule und Planungsphase

Nachdem die Verantwortlichen der Schule der Durchführung des Projekts und der Zusammenarbeit zugestimmt hatten, planten Mitarbeiter des Starkmacher e.V. zusammen mit diesen die Umsetzung des Projekts. Hierzu zählten u.a. terminliche, räumliche, logistische und finanzielle Absprachen und Fragen der Öffentlichkeitsarbeit. Die Schule stellte ein Projektteam zusammen, das die Organisation verantwortete. Die Verantwortlichen wurden für das Thema Empowerment und die Ziele des Projekts sensibilisiert. Am Ende der Projektphase sollten die Ziele und Werte von „StarkmacherSchule“ ins Schulprofil übernommen werden.

Lehrerfachtagung

Den Startschuss für das Projekt an der jeweiligen Schule bildete eine zweitägige Lehrerfachtagung, in der das gesamte Kollegium über das Projekt und dessen Bausteine informiert wurde. Die Rolle der Lehrkräfte während der Musicalprojektwoche wurde geklärt und das Lehrerkollegium und die Projektverantwortlichen stimmten sich auf die Zusammenarbeit ein. Die Lehrkräfte erhielten die Möglichkeit, sich in mehreren Workshops in die zukünftige Situation ihrer Schüler hineinzusetzen und eigene Stärken anhand eines erlebnisorientierten Ansatzes kennen zu lernen.

HKT-Instruktorenausbildung der Lehrer

Vier Lehrkräfte pro Schule wurden zu HKT-Instruktoren ausgebildet, um den Schülern das Heidelberger Kompetenztraining als Vorbereitung auf die Projektwoche zu vermitteln. An 2 x 2,5 Tagen wurden sie von den Entwicklern des Trainings mit den Methoden vertraut gemacht und erlebten die Wirkung des Mentaltrainings zunächst an sich selbst. Sie sollten das Mentaltraining als Multiplikatoren fortan in der Schule umsetzen. Sie erhielten die Materialien als Kopiervorlagen für den eigenen Unterricht.

Vorbereitung der Schüler auf die Musicalprojektwoche

In einer Informationsveranstaltung bereitete das Starkmacher-Team die Schüler auf die Musicalwoche vor. Es führte einen Trailer vor, erklärte die Geschichte des Musicals und stellte die Workshops vor. Nachfolgend konnten die Schüler drei Wünsche und ein „No-Go“ für die Workshops äußern, in denen sie arbeiten wollten. Die Lehrkräfte verteilten die Schüler auf die Workshops.

Zur weiteren Vorbereitung der Projektwoche standen den Lehrkräften fächerübergreifende Unterrichtsmaterialien (Handbuch, Kopiervorlagen, Musical-Texte auf Deutsch und Englisch, Noten, Musik und Filmmaterial) zur Verfügung, anhand derer sie mit den Schülern die Geschichte des Musicals erarbeiten sollten. Zudem konnten vertiefende Einheiten zu den Themen Lebensperspektiven und Träume, Empathie, Aggression/Gewalt/Stärke, prosoziales Verhalten und

Positionierung durchgeführt werden. Die Nutzung der Materialien war nicht verpflichtend. Die Lehrer konnten selbst auswählen, inwieweit eine Vorbereitung stattfinden und in welchen Fächern die Themen aufgegriffen werden sollten. Die Arbeitsblätter mussten auf verschiedene Altersklassen angepasst werden.

HKT-Training der Klassen

In Vorbereitung auf die Musicalwoche führten die HKT-Lehrer das Heidelberger Kompetenztraining mit den Schülern der Abschlussklassen durch. Diese sollten sich Ziele setzen, die direkt mit der Musicalwoche zu tun haben. Die Ausgestaltung der einzelnen Module oblag den Lehrkräften, da davon ausgegangen wurde, dass unterschiedliche Zielgruppen von verschiedenen Methoden stärker angesprochen werden. Ein Baustein galt als erreicht, wenn sowohl digitale als auch analoge Methoden verwendet wurden. In Abhängigkeit von den verfügbaren Ressourcen erarbeiteten die Lehrer das HKT-Training in vier bis fünf Doppelstunden. Die Lehrkräfte wurden von ausgebildeten HKT-Trainern der Pädagogischen Hochschule Heidelberg supervidiert.

Musical-Projektwoche

Während der Musicalwoche erarbeiteten die Schüler gemeinsam mit der Band „GenRosso“ in Workshops das Schulmusical „Streetlight“ und führten es auf. HKT-Coaches führten kleine Mentaltrainingseinheiten in den Workshops durch und standen für weitergehende Fragen zur Verfügung. Nahmen am Projekt mehr als 250 Schüler teil, mussten Lehrkräfte der Schule weitere Workshops stellen.

HKT-Transferworkshop

Nach der Projektwoche fanden eintägige Transferworkshops statt, an denen die HKT-Lehrer zusammen mit den HKT-Entwicklern die Trainings mit den Schülern auswerteten und Tipps für die zweite Durchführung erhielten.

Transfer-Training mit den Klassen

Um die im ersten Training und in der Musicalprojektwoche ausgebildeten Stärken und Kompetenzen auf den Schulalltag und den Übergang ins Berufsleben zu übertragen, fand nach der Projektwoche ein weiteres HKT-Training mit den Schülern statt. Die Schüler sollten die Möglichkeit erhalten, nun schulische oder private Herausforderungen anzugehen und die Mentaltrainings-Methoden hierauf zu transferieren.

Selbstverpflichtung der Schule

Nachdem die Schulen alle Bausteine durchlaufen hatten, konnten sie ein Konzept einreichen, in dem sie die Weiterführung der Methoden darlegten und sich zu einer nachhaltigen ressourcenorientierten Pädagogik verpflichteten. Diese Selbstverpflichtung wurde offiziell mit einer Plakette als „StarkmacherSchule“ ausgezeichnet.

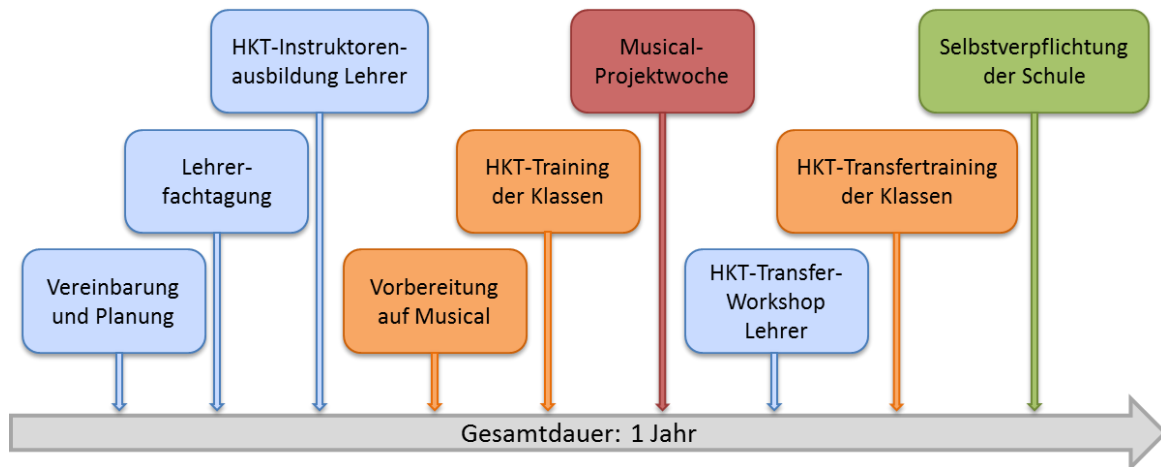


Abbildung B-7. Bausteine und Ablauf des „StarkmacherSchule“-Projekts.

C Zielsetzung der Evaluation und forschungsmethodischer Zugang

Begleitend zur Durchführung des Projekts „StarkmacherSchule“ wurde dieses systematisch evaluiert, mit dem Ziel, dessen Wirksamkeit und Nachhaltigkeit zu überprüfen und Implikationen zu dessen Weiterentwicklung abzuleiten. Im Fokus der Untersuchung stand die nachhaltige Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen. Auf Basis des theoretischen Hintergrunds und der Ziele des Musicalprojekts und des Heidelberger Kompetenztrainings wurden die Selbstregulationsfähigkeit, die Selbstwirksamkeit und der Selbstwert der Jugendlichen untersucht. Zusätzlich wurden Reaktionen und Verhalten der Jugendlichen sowie weitere mögliche Auswirkungen der Intervention erfasst. Außerdem wurden Rahmenbedingungen und weitere Einflussvariablen erhoben, die die Wirksamkeit der Intervention beeinflussen konnten.

Die Ergebnisse sowie Erfahrungen durch die teilnehmende Beobachtung werden aufgearbeitet und konkrete Handlungsempfehlungen abgeleitet (vgl. Teil F). Diese sollen es Schulen und Projektverantwortlichen ermöglichen, ähnliche Projekte in Zukunft erfolgreicher durchzuführen. Die Evaluation ist somit Teil eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Rahmen eines handlungsforschenden Projektdesigns.

Die Forschungsfragen lassen sich direkt aus den Zielen der Untersuchung ableiten:

Forschungsfrage 1: Steigert das Projekt „StarkmacherSchule“ die Selbstregulationsfähigkeit, die Selbstwirksamkeit sowie den Selbstwert der Schüler signifikant gegenüber einer Kontrollgruppe?

Ausgehend von der ersten Forschungsfrage werden drei Hypothesen formuliert:

Hypothese 1a: Schüler in der Interventionsgruppe zeigen im Prä-Post-Vergleich einen signifikant höheren Anstieg in der Selbstregulation als Schüler in der Kontrollgruppe.

Hypothese 1b: Schüler in der Interventionsgruppe zeigen im Prä-Post-Vergleich einen signifikant höheren Anstieg in der Selbstwirksamkeit als Schüler in der Kontrollgruppe.

Hypothese 1c: Schüler in der Interventionsgruppe zeigen im Prä-Post-Vergleich einen signifikant höheren Anstieg im Selbstwert als Schüler in der Kontrollgruppe.

Forschungsfrage 2: Steigert das Projekt „StarkmacherSchule“ die Selbstregulationsfähigkeit, die Selbstwirksamkeit sowie den Selbstwert der Schüler nachhaltig?

Aufgrund der HKT-Transfertrainings wird vermutet, dass sich Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstwert der Interventionsgruppe auch am Schuljahresende noch signifikant von den Prätestwerten unterscheiden:

Hypothese 2a: Die Selbstregulation der Schüler der Interventionsgruppe bleibt auch am Schuljahresende auf einem signifikant höheren Niveau im Vergleich zum Prätest.

Hypothese 2b: Die Selbstwirksamkeit der Schüler der Interventionsgruppe bleibt auch am Schuljahresende auf einem signifikant höheren Niveau im Vergleich zum Prätest.

Hypothese 2c: Der Selbstwert der Schüler der Interventionsgruppe bleibt auch am Schuljahresende auf einem signifikant höheren Niveau im Vergleich zum Prätest.

Forschungsfrage 3: Welche weiteren Auswirkungen hat das Projekt?

Bildungsmaßnahmen können neben den Lehrzielen auch unvorhergesehene positive und negative Effekte und Nebenwirkungen hervorrufen (Hager, Patry, & Brezing, 2000; Schüßler, 2007). Daher wird neben der Entwicklung der Selbstregulation, der Selbstwirksamkeit und des Selbstwerts untersucht, welche weiteren Auswirkungen das Projekt auf Schüler und Lehrkräfte hat, ob die HKT-Methoden auch nach dem Projekt angewendet werden und ob die in den HKT-Trainings gesteckten Ziele erreicht werden. Der Einfluss auf das Sozialklima wird untersucht.

Forschungsfrage 4: Welchen Einfluss haben Personen-, Umwelt- und Interventionsmerkmale auf die Kompetenzentwicklung?

In der empirischen Bildungsforschung existieren bereits Befunde über Faktoren, die die Entwicklung von Kompetenzen beeinflussen können (vgl. Kapitel 1). Auch in der vorliegenden Studie wird der Einfluss einiger Personen-, Umwelt- und Interventionsmerkmale (u.a. sozioökonomischer Status, Sozialklima, Unterstützung durch die Lehrkraft) untersucht. Es werden jedoch a priori keine Hypothesen formuliert.

Forschungsfrage 5: Welche Rückschlüsse lassen sich anhand der Ergebnisse auf die Gestaltung der Intervention ziehen, um diese zu optimieren?

Auf der Basis der Rückmeldungen der Schüler und Lehrkräfte, der Ergebnisse zu Einflussmerkmalen und des Rückbezugs auf die theoretischen Hintergrundmodelle werden Empfehlungen für die weitere Umsetzung dieses oder ähnlicher Projekte herausgearbeitet.

1 Untersuchungsdesign

Die Evaluation des Projekts umfasste zwei Studien. In der Pilotstudie wurde zunächst der Evaluationsansatz getestet und ein Fragebogen zur Erfassung der Selbstregulationsfähigkeit erstellt. In der Hauptstudie wurde die Intervention anhand einer größeren Stichprobe untersucht und der entwickelte Fragebogen auf seine Reliabilität und Validität hin überprüft. Im Folgenden wird das beide Studien umfassende Forschungsdesign erläutert, welches in den Kapiteln der einzelnen Studien detaillierter ausgeführt wird.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden quasi-experimentelle Längsschnittstudien mit drei Messzeitpunkten und Kontrollgruppendesign durchgeführt. Es handelt sich um Feldstudien. Um die Entwicklung der Selbstwirksamkeit, des Selbstwerts und der Selbstregulation längsschnittlich zu überprüfen (Forschungsfragen 1 und 2), wurden die Schüler der Abschlussklassen zu drei Messzeitpunkten mithilfe von standardisierten Fragebögen befragt: Zu Schuljahresbeginn wurde der Ausgangswert in einem Prätest erhoben. Der Posttest fand nach der ersten Intervention (HKT-Training und Musicalprojektwoche) statt, um kurzfristige Auswirkungen abzubilden. Eine Follow-up-Erhebung am Ende des Schuljahres (nach dem HKT-Transfertraining) überprüfte die Nachhaltigkeit des Projekts. Weitere Auswirkungen (Forschungsfrage 3) und Einflussvariablen (Forschungsfrage 4) wurden zu geeigneten Messzeitpunkten miterhoben. Da es sich bei Selbstwirksamkeit, Selbstwert und Selbstregulation um größtenteils nicht-beobachtbare Kompetenzen handelt, wurden die Variablen mittels Selbstbeschreibung untersucht. Um die Ergebnisse auf das Projekt zurückführen zu können und alternative Erklärungen (z.B. Reifeeffekte, exogene Veränderungen) auszuschließen, wurden Vergleichsschulen als unbehandelte Kontrollgruppen parallel befragt. Abbildung C-1 skizziert das Evaluationsdesign.

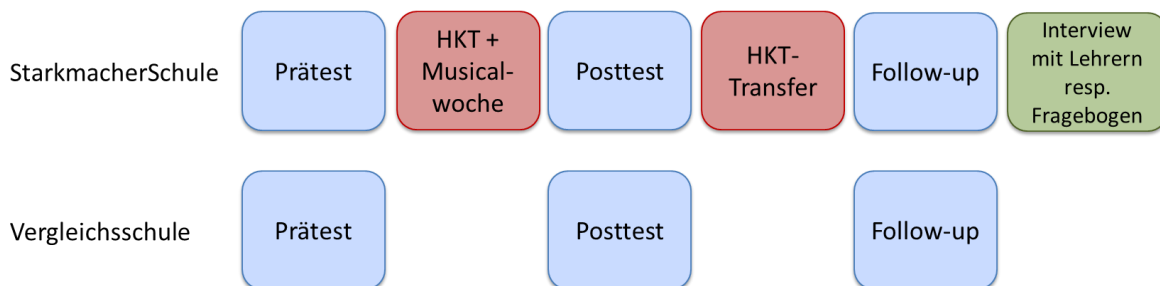


Abbildung C-1. Evaluationsdesign des „StarkmacherSchule“-Projekts.

Zur Einordnung der untersuchten abhängigen Variablen wurde Kirkpatrick und Kirkpatrick (2008) Vier-Ebenen-Modell der Trainingsevaluation herangezogen. Dieses wurde entwickelt, um die Effektivität von Trainingsprogrammen im pädagogischen und wirtschaftlichen Kontext zu untersuchen. Kirkpatrick und Kirkpatrick unterscheiden zwischen den Ebenen *Lernen*, *Reaktion*, *Verhalten* und *Ergebnisse*. *Lernen* bezieht sich auf Einstellungsänderungen, den Wissenserwerb sowie die Verbesserung von Fähigkeiten. *Reaktionen* beziehen sich auf die subjektiven Einschätzungen und affektiven Bewertungen von Training, Trainer, Rahmenbedingungen, eingesetzten Materialien, etc. *Verhalten* bezeichnet das Ausmaß, in dem Teilnehmer das erworbene Wissen auf den Alltag transferieren und weiterhin anwenden. *Ergebnisse* umfassen objektiv messbare Resultate wie eine gesteigerte Produktivität, verbesserte Qualität, reduzierten Turnover oder verbessertes Teamwork.

Die Steigerung der Selbstregulationsfähigkeit, der Selbstwirksamkeit und des Selbstwerts wurde auf der Ebene des *Lernens* eingeordnet (vgl. Abbildung C-2). Als *Reaktionen* wurden die Bewertung des Heidelberger Kompetenztrainings und der Musicalprojektwoche erfasst. Die Häufigkeit der Anwendung der HKT-Methoden wurde als *Verhalten* abgefragt. *Ergebnisse* umfassten die Zielerreichung des im HKT gesteckten Ziels, die Zufriedenheit mit der Zielerreichung, die Entwicklung des Sozialklimas, weitere Veränderungen, die durch das Projekt entstanden sind, sowie die abschließende Bewertung des Gesamtprojekts anhand einer Schulnote.

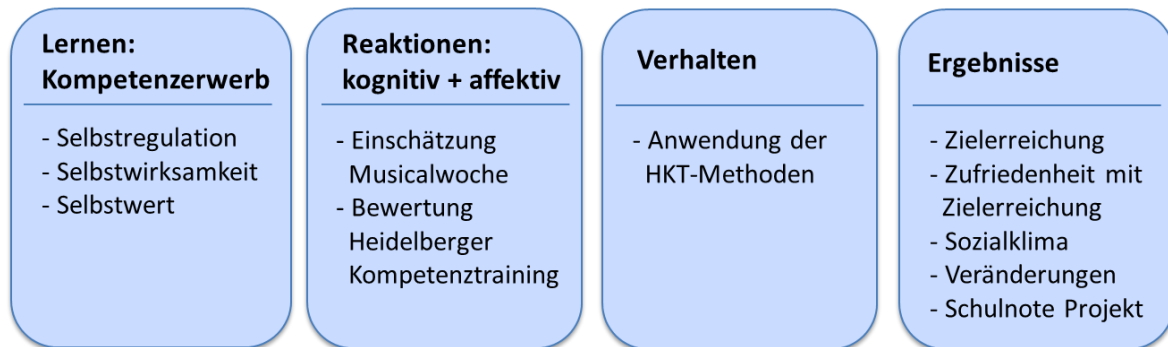


Abbildung C-2. Einordnung der untersuchten abhängigen Variablen in ein integriertes Modell basierend auf der Taxonomie von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2008).

Neben den quantitativen, geschlossenen Fragebogenformaten, welche für die Erfassung der Auswirkungen auf der Ebene des Lernens, des Verhaltens und einiger Ergebnisse verwendet wurden, wurden die Reaktionen der Schüler und die Veränderungen mithilfe von offenen Fragen erhoben. Die quantitativen und qualitativen Daten wurden bei der Auswertung trianguliert.

Neben der Methodentriangulation fand außerdem eine Perspektivtriangulation statt. Zusätzlich zur Befragung der Schüler wurden Interviews mit am Projekt beteiligten Lehrern und Schulleitern geführt, um Auswirkungen, Erfolgsfaktoren und Schwierigkeiten in der Durchführung des Projekts zu erfragen.

Hinsichtlich der Einflussvariablen wurden *Personen-, Umwelt- und Interventionsmerkmale* untersucht (Forschungsfrage 4; Abbildung C-3). Als *Personenmerkmale* wurden in der Studie Geschlecht, sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund und die Trainingsmotivation im Hinblick auf das HKT untersucht. Das Projekt richtete sich sowohl an Jungen als auch an Mädchen und sollte bei Schülern aller sozioökonomischer Schichten zu einer Kompetenzentwicklung führen, wenngleich es ursprünglich besonders auf benachteiligte Jugendliche ausgerichtet war. Schulleistungsuntersuchungen belegen, dass der sozioökonomische Status und der Migrationshintergrund wichtige Prädiktoren für den Lernerfolg und die Entwicklung von Schülern darstellen (Oberwöhrmann, Bettge, Hermann, & Meinschmidt, 2013). Der PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status erklärt in Deutschland 18% der Unterschiede zwischen Schülerleistungen in Naturwissenschaften (OECD, 2011). 15-jährige Schüler, die im Ausland geboren sind, zeigen auch nach der Berücksichtigung anderer sozioökonomischer Faktoren einen Rückstand von ca. 1,5 Schuljahren. Schüler der zweiten Generation, die in Deutschland und deren Eltern im Ausland geboren sind, schneiden besser ab, jedoch immer noch vergleichsweise schlechter

als ihre einheimischen Mitschüler (Stanat, Rauch, & Segeritz, 2010). Die Trainingsmotivation erwies sich in zahlreichen Studien als wichtiger Prädiktor des Trainingstransfers (Burke & Hutchins, 2007).

Da sich das Sozialklima in der Empowerment-Forschung als wichtiger Nährboden der Entwicklung persönlicher Potenziale erwiesen hat (vgl. Kapitel B-2), wird dieses als *Umweltmerkmal* in die Studie aufgenommen. Das Sozialklima beschreibt die individuelle Wahrnehmung der „Qualität der Schule als sozialen Lebens- und Erziehungsraum“ (Hertel, Hochweber, Steinert, & Klieme, 2010, S. 124). Studien belegen, dass positive Lehrer-Schüler-Beziehungen das Wohlbefinden der Schüler und damit auch eine positive Einstellung zum Lernen fördern (Fend, 1998). Insbesondere jüngere Schüler entwickeln in klima-positiven Klassen längerfristig höhere Selbstwirksamkeitserwartungen als Schüler, die in klima-negativen Klassen unterrichtet werden (Jerusalem & Schwarzer, 1991). Für die Ausprägung von Selbstwirksamkeit sind die Fürsorglichkeit und Offenheit der Lehrkraft für die Probleme ihrer Schüler, ein Fokus auf individuelle Lernfortschritte sowie unterstützende, vertrauensvolle und angstfreie Beziehungen zwischen den Schülern entscheidend. Diese Kombination bezeichnet Satow (2000) als Mastery-Klima.

Aus der Unterrichts- und der Trainingsforschung ist außerdem bekannt, dass auch bestimmte *Durchführungsbedingungen* einer Intervention zu deren Erfolg beitragen. Dabei sind drei Grunddimensionen der Unterrichtsqualität zu unterscheiden: Unterrichts- und Klassenführung, Schülerorientierung und kognitive Aktivierung (Klieme, Schümer, & Knoll, 2001). Schülerorientierung bezeichnet das Eingehen und die soziale Orientierung der Lehrkraft sowie deren diagnostische Kompetenz im Sozialbereich. Sie hat einen bedeutsamen Einfluss auf die Lernmotivation der Schüler. Kognitive Aktivierung umfasst das anspruchsvolle Üben und Erarbeiten von schwierigen Aufgaben durch die Schüler sowie die Motivierungsfähigkeit der Lehrkraft. Sie beeinflusst das Ausmaß des Lernzuwachses. Unterrichts- und Klassenführung bezieht sich auf die Häufigkeit und den effektiven Umgang mit Störungen sowie die Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts. Die störungsfreie Lernumgebung stellt eine notwendige Bedingung für die kognitive Aktivierung dar (vgl. Klieme et al., 2001). Im Rahmen der HKT-Trainings in den Klassen werden daher die wahrgenommene Instruktionsqualität, die wahrgenommene soziale Eingebundenheit, die wahrgenommene Fehlerkultur, kognitive Aktivierung, Störungen im Unterricht und die Unterstützung durch die Lehrkraft erhoben.

Im Hinblick auf die Musical-Projektwoche zeigte die „Stark ohne Gewalt“-Begleitstudie von Kröger, Klann und Kaps (Kröger, Klann, & Kaps, 2009), dass vor allem Schüler, die einen GenRosso-Workshop besuchten, eine Steigerung in der Selbstsicherheit erfuhren. Des Weiteren war zu erwarten, dass vor allem diejenigen Schüler an Selbstwirksamkeit gewannen, die einen Auftritt auf der Bühne zeigten. Daher wurde in der Hauptstudie zusätzlich die Teilnahme an einem GenRosso- und einem Bühnenworkshop erfragt.

Da die Steigerung der Selbstregulationsfähigkeit auch vom Training der Strategien abhängig ist, floss die Häufigkeit der Anwendung der HKT-Methoden als Einflussvariable ein.

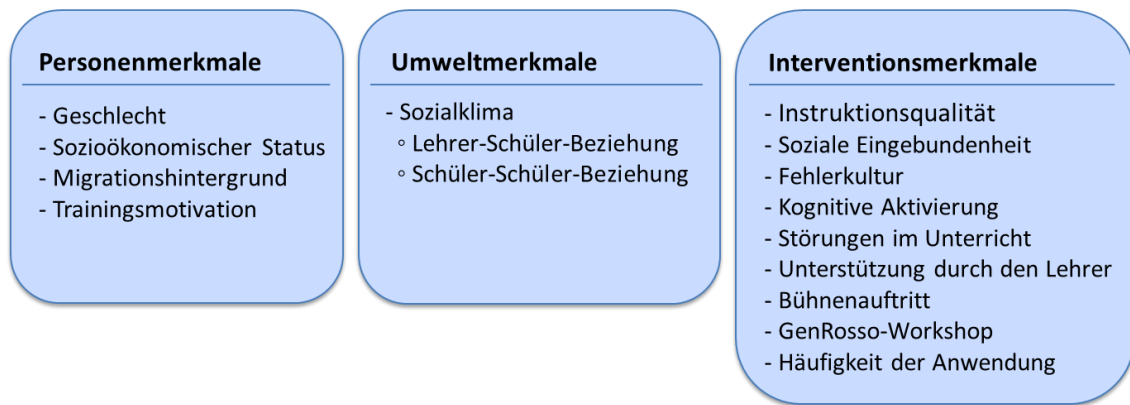


Abbildung C-3. Einordnung der untersuchten Einflussvariablen.

Wenngleich die aufgezeigten Studienergebnisse Hypothesen bezüglich der Wirkung der Einflussvariablen zulassen, wurden diese explorativ untersucht.

2 Population

Insgesamt nahmen am „StarkmacherSchule“-Projekt während der Projektlaufzeit von 2012-2014 dreiundzwanzig Schulen mit insgesamt rund 11.500 Schülern teil. In Frühjahrs- und Herbsttouren arbeiteten die Projektverantwortlichen mit jeweils drei bis sechs Schulen zusammen. Diese wurden nicht zufällig ausgewählt, sondern konnten sich nach dem Besuch von Informationsveranstaltungen in mehreren Städten für das Projekt bewerben. Alle Schulen, die sich bewarben, wurden zugelassen. Die Gesamtstichprobe unterlag somit der Selbstselektion. Die Schulen nahmen mit unterschiedlicher Motivation am Projekt teil: Einige nahmen das Projekt aufgrund des schwierigen Schülerklientels in Anspruch, andere nutzten es zur Eigenwerbung und zur Identitätsbildung in Abgrenzung zu anderen Schulen. Der Anstoß zur Teilnahme am Projekt kam entweder von Schulleitern, Sozialarbeitern, Gemeindereferenten oder Lehrkräften.

Zur Untersuchung der Wirksamkeit des Projekts wurden eine Schule während der ersten Herbsttour 2012 als Pilotschule und fünf Schulen der Herbsttour 2013 für die Hauptstudie ausgewählt. Befragt wurden Schüler der Abschlussklassen, die im Fokus des Projekts standen, sowie deren HKT-Lehrkräfte und Schulleiter.

D Pilotstudie

Im Folgenden werden Aufbau, Durchführung und Ergebnisse der Pilotstudie dargelegt. Hierzu werden zunächst das Untersuchungsdesign (Kapitel 1) und die Stichprobe (Kapitel 2) beschrieben. Anschließend folgt eine Darstellung der verwendeten Messinstrumente (Kapitel 3), der Durchführung (Kapitel 4) und der quantitativen und qualitativen Auswertungsmethoden (Kapitel 5). In Kapitel 6 werden die Ergebnisse dargestellt. Diese werden in Kapitel 7 zusammengefasst. Anhand der Erkenntnisse der Pilotstudie wurde das Untersuchungsdesign der Hauptstudie überarbeitet. Teilergebnisse der Pilotstudie wurden beim Verlag Empirische Pädagogik zur Veröffentlichung angenommen (Heid & Knörzer, in Druck).

1 Untersuchungsdesign

Es wurde eine quasi-experimentelle Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten und Kontrollgruppe durchgeführt. Die Selbstregulation, die Selbstwirksamkeit und der Selbstwert der Schüler wurden mithilfe von Fragebögen vor der Intervention, direkt im Anschluss an die Musicalwoche und nach dem Transfertraining am Ende des Schuljahres gemessen. Es wurden zu jedem Zeitpunkt dieselben Skalen verwendet. Eine unbehandelte Vergleichsschule diente als Kontrollgruppe und erhielt nur die Skalen, die sich nicht auf das Projekt bezogen.

Im Posttest wurde die Erreichung der Ziele der Projektwoche erhoben. Im Follow-up-Fragebogen wurden die Erreichung des im HKT gesteckten Ziels, Zufriedenheit mit der Zielerreichung, die Häufigkeit der Anwendung der HKT-Methoden in der Schule und außerhalb der Schule erfragt. In einem offenen Antwortformat konnten die Schüler Veränderungen durch das Projekt benennen.

Zum Zwecke der Perspektivtriangulation wurde zum Zeitpunkt des Follow-ups ein halbstrukturiertes Gruppeninterview mit den HKT-Lehrern und ein halbstrukturiertes Einzelinterview mit dem Schulleiter durchgeführt, um deren Einschätzung hinsichtlich Auswirkungen, Erfolgsfaktoren und Schwierigkeiten in der Durchführung des Projekts zu erfragen.

Als Kontrollvariablen wurden auf Personenebene Geschlecht, Migrationshintergrund und die Trainingsmotivation hinsichtlich des HKT-Trainings erhoben. Auf der Umweltebene wurde das Sozialklima erfasst. Um zu überprüfen, ob sich das Sozialklima durch die Intervention signifikant verändert, wurde es zu allen drei Messzeitpunkten gemessen.

2 Stichprobe

Die Pilotstudie wurde 2012 an einer Werkrealschule in Baden-Württemberg durchgeführt. Eine Realschule im direkten Umkreis diente als Vergleichsschule. An der Pilotstudie nahmen insgesamt 199 Schüler der Klassenstufen 9 und 10 teil. 83 Schüler waren aus der Interventionsgruppe, 116 aus der Vergleichsgruppe. Der Rücklauf belief sich im Prätest auf 173 Fragebögen, im Posttest auf 176 und im Follow-up auf 140 Fragebögen. Insgesamt liegen für 150 Schüler Daten zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt vor, für 121 Schüler für alle drei Messzeitpunkte. Zum ersten Messzeitpunkt betrug das Durchschnittsalter 14.9 Jahre. Der jüngste Schüler war 13 Jahre alt, der älteste 18 Jahre. 50% der Schüler waren weiblich, 50% männlich. Die Herkunft der Teilnehmer wurde zum Follow-up erhoben. 64% der Schüler waren in Deutschland geboren, je ein Schüler kam aus Italien, Kosovo, Schweden, Afghanistan und Thailand. Von 34% der Schüler der Gesamtstichprobe liegen keine Angaben zum Migrationshintergrund vor.

3 Messinstrumente

Die Entwicklung der Kompetenzen und Auswirkungen des Projekts wurden anhand eines standardisierten Schüler-Fragebogens erfasst. Dieser wird in Abschnitt 3.1 dargestellt. Da zur Erhebung der Selbstregulationsfähigkeit kein geeignetes Instrument existierte, das die im HKT vermittelten vier Teilkompetenzen abbildet, wurde eine Skala entwickelt und innerhalb der Studie validiert (Anhang A1). Für die Perspektivtriangulation wurden Interviews mit den HKT-Lehrern und dem Schulleiter durchgeführt. Die Interviewleitfäden finden sich in Abschnitt 3.2.

3.1 Schüler-Fragebogen

Der Schülerfragebogen setzte sich aus einem Instruktionsteil, der Erstellung eines gleichbleibenden anonymen Codes, Angaben zum wahrgenommenen Sozialklima und der Erhebung der drei Hauptkonstrukte zusammen. Im Prätest wurden außerdem soziodemografischen Daten und die Trainingsmotivation (nur Interventionsgruppe, IG) erhoben. Eine Einschätzung der Musicalprojektwoche (nur IG) wurde im Posttest erfragt. Im Follow-up wurden Informationen über Zielerreichung und Anwendung der HKT-Methoden sowie eine Frage zur Veränderung durch das Projekt (nur IG) erfragt. Der Migrationshintergrund wurde im Follow-up erhoben. Sofern nicht anders aufgeführt, erfolgte die Beantwortung auf einer 6-stufigen Skala von (1) *trifft überhaupt nicht zu* bis (6) *trifft voll und ganz zu*. Das 6-stufige Antwortformat wurde gewählt, da die Unterstellung des Intervallskalenniveaus bei vier Antwortalternativen vielfach angezweifelt wird und daher erst bei einer Bewertungsskala mit wenigstens fünf Abstufungen von einer Intervallskala gesprochen werden kann (vgl. Amelang & Schmidt-Atzert, 2006; Bagozzi, 1981). Auch Lipsey (1990) rät hinsichtlich des Designs von Untersuchungen, kleingestufte Messeinheiten anstelle von groben oder kategorialen Einheiten zu wählen, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass auch kleine Effekte entdeckt werden. Eine mittlere Antworttendenz sollte vermieden werden. Im Folgenden werden die einzelnen Skalen genauer erläutert. Ein Überblick über die verwendeten Skalen und deren Eigenschaften findet sich in Tabelle D-1. Die vollständigen Messinstrumente werden in Anhang A2 aufgeführt.

Lernen:

Selbstregulation. Selbstregulation wird entsprechend der im Heidelberger Kompetenztraining geschulten Kompetenzen als die Fähigkeit definiert, sich Ziele setzen zu können, sich konzentrieren zu können, seine Stärken zu kennen und diese im Sinne der Zielerreichung einsetzen zu können und sich von Störungen abschirmen zu können. Sie wurde durch einen selbst entwickelten Fragebogen (vgl. Anhang A1) mit 16 Items zu allen drei Messzeitpunkten erhoben. Dieser besteht aus vier Facetten: *Konzentration und Abschirmung*, *Symbolnutzung* und *adaptiver Körpereinsatz*, *Zielvisualisierung* und *Bewusstsein und Einsatz von Zielen und Stärken*. Die interne Konsistenz der Gesamtskala betrug im Prätest Cronbachs $\alpha = .79$. Die internen Konsistenzen der Einzelskalen lagen bei Cronbachs $\alpha = .74$, $.70$, $.56$ und $.63$. Beispielitems lauten: „Immer wenn ich vor einer

Herausforderung stehe, setze ich mir ein klares Ziel, um sie zu lösen.“, „Ich weiß, wie ich mich konzentrieren kann.“

Selbstwirksamkeit. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung wurde mithilfe des Fragebogens von Schwarzer und Jerusalem (1999) erfasst. Dieser umfasst 10 Items mit einer internen Konsistenz von $\alpha = .89$. Das 4-stufige Antwortformat wurde durch ein 6-stufiges ersetzt. Beispielitem: *„Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.“*

Selbstwert. Zur Erfassung des Selbstwerts wurde die Rosenberg Self-esteem Scale (von Collani & Herzberg, 2003) verwendet. Diese umfasst 10 Items mit einer internen Konsistenz von $\alpha = .90$. Beispielitem: *„Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden.“*

Reaktionen, Verhalten und Ergebnisse:

Einschätzung der Musicalwoche. Um die Reaktionen auf die Musicalwoche zu erfassen, wurde eine Skala entwickelt, die die Musicalziele abbildet. Beispielitem: *„Ich war stolz auf mich.“* Die interne Konsistenz der Skala betrug $\alpha = .80$.

Häufigkeit der Anwendung. Die Häufigkeit der Anwendung der HKT-Methoden in und außerhalb der Schule wurde mit zwei selbst entwickelten Items erfasst. Beispielitem: *„Wie oft wendest du die HKT-Methoden in/außerhalb der Schule an?“* Die Items konnten auf einer Skala von (1) *nie* bis (7) *mehrmals täglich* beantwortet werden. Die beiden Items korrelierten zu $r = .75$.

Zielerreichung. Da sich die Schüler im HKT-Training individuelle Ziele setzen konnten, wurde der generelle Grad der Zielerreichung mit einem selbst entwickelten Item erhoben: *„Ich habe das Ziel, das ich mir im Training gesteckt habe, erreicht.“*

Zufriedenheit mit der Zielerreichung. Die Zufriedenheit mit der Zielerreichung wurde mithilfe eines selbst entwickelten Items erfragt: *„Ich bin mit der Zielerreichung zufrieden.“*

Veränderung durch das Projekt. In einem offenen Antwortformat wurden die Schüler nach subjektiven Veränderungen durch das Projekt gefragt. Item: *„Hat sich durch die Arbeit mit GenRosso und das HKT etwas für dich verändert? Wenn ja, was?“*

Einflussvariablen:

Soziodemografische Variablen. In der Pilotstudie wurden Alter, Geschlecht und Klassenstufe anhand selbst erstellter Items erhoben. Der Migrationshintergrund wurde in Anlehnung an PISA 2006 (Frey et al., 2009) anhand von fünf Items erfasst. Die Schüler konnten angeben, ob sie, ihre Eltern und Großeltern in Deutschland oder einem anderen Land geboren wurden. Bei den Großeltern gab es zusätzlich die Angabe *„weiß nicht“*. Zur Berechnung des Migrationshintergrunds wurde ein Migrationsindex aus dem Geburtsland der Eltern gebildet (Dummert, Endlich, Schneider, & Schwenck, 2014). Es wurde unterschieden zwischen (1) *kein Migrationshintergrund: beide Elternteile sind in Deutschland geboren*; (2) *partieller Migrationshintergrund: mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren* und (3) *vollständiger Migrationshintergrund: beide Eltern sind im Ausland geboren*.

Trainingsmotivation. Trainingsmotivation bezeichnet die Richtung, Intensität und Ausdauer, mit der Lerner ihr Verhalten auf die Lernsituation ausrichten (Kanfer, 1991). Zur Erfassung der Motivation hinsichtlich des HKT-Trainings wurden 3 Items der Pretraining to Motivation Skala von Yi und Davis

(2003) übersetzt und adaptiert. Beispielitem: „*Ich habe nicht so viel Lust auf das Training*“ (R). Die interne Konsistenz der Items lag bei $\alpha = .76$.

Sozialklima. Das Sozialklima beschreibt die subjektive Wahrnehmung der „Qualität der Schule als sozialen Lebens- und Erziehungsraum“ (Hertel et al., 2010, S. 124). Nach Satow (2002) können drei Klimafacetten unterschieden werden: Das Klima zwischen den Schülern, dasjenige zwischen Lehrern und Schülern, sowie das durch die allgemeinen Rahmenbedingungen verursachte Klima. Die vorliegende Studie fokussiert auf die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern sowie zwischen Schülern untereinander. Es wurden zwei Items zur Lehrer-Schüler-Beziehung und ein Item zur Schüler-Schüler-Beziehung aus den Landauer Skalen zum Sozialklima (Saldern & Littig, 1987) verwendet (Subskalen *Fürsorglichkeit des Lehrers* und *Schüler-Sozialklima*). Beispielitems: „*Wenn wir mit unseren Lehrern etwas bereden wollen, dann finden sie auch Zeit dazu.*“, „*Wenn jemand Schwierigkeiten hat, helfen ihm die Mitschüler.*“ Die interne Konsistenz der Items zur Fürsorglichkeit des Lehrers lag bei $\alpha = .69$, die interne Konsistenz aller drei Items bei $\alpha = .54$.

Tabelle D-1. Skalen des Schülerfragebogens (Pilotstudie).

Zielvariable	Instrument	Anzahl Items	Interne Konsistenz	IG / VG	Messzeitpunkt		
					Prä	Post	FU
Soziodemografische Daten	Eigenentwicklung (in Anlehnung an PISA 2006)	10	n.b.	IG + VG	x		x
Selbstregulation	Eigenentwicklung	16	.79	IG + VG	x	x	x
Selbstwert	Rosenberg Self-esteem Scale (von Collani & Herzberg, 2003)	6	.90	IG + VG	x	x	x
Selbstwirksamkeit	Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Jerusalem, 1999)	10	.89	IG + VG	x	x	x
Sozialklima: Fürsorglichkeit des Lehrers und Schüler-Sozialklima	Landauer Skalen zum Sozialklima (Saldern & Littig, 1987)	3	.54	IG + VG	x	x	x
Bewertung Musicalwoche	Eigenentwicklung	7	.80	IG		x	
Zielerreichung	Eigenentwicklung	1	n.b.	IG			x
Zufriedenheit Zielerreichung	Eigenentwicklung	1	n.b.	IG			x
Häufigkeit der Anwendung	Eigenentwicklung	2	.75	IG			x
Veränderung	Eigenentwicklung, qualitativ	1	n.b.	IG			x

Anmerkung: n.b.: nicht berechenbar; IG: Interventionsgruppe; VG: Vergleichsgruppe; Prä: Prätest; Post: Posttest; FU: Follow-up.

3.2 Interviewleitfaden HKT-Lehrer und Schulleiter

Die Interviews mit den HKT-Lehrern und dem Schulleiter dienten dazu, die Perspektive der Schüler über Auswirkungen des Projekts mit der Sichtweise der Lehrer und des Schulleiters zu triangulieren. Zudem sollte erhoben werden, ob und wie die Projektwoche nachbereitet wurde, um die Nachhaltigkeit zu sichern. Ereignisse nach dem Projekt wurden erfragt, um mögliche Einflussfaktoren auf die abhängigen Variablen, die durch die Fragebögen nicht abgebildet wurden, zu identifizieren. Zuletzt interessierte, was die HKT-Lehrer und der Schulleiter persönlich aus dem Projekt mitgenommen hatten. Nach Maßgabe des fokussierten Interviews nach Merton und Kendall (1946) wurde ein Interviewleitfaden für die halbstandardisierten Interviews entwickelt. Die Interviews wurden entlang des Leitfadens geführt. Er erlaubte es jedoch, an bedeutsamen Stellen nachzufragen und ein freies Gespräch zu führen.

Gruppeninterview mit den HKT-Lehrern

1. Im Oktober letzten Jahres fand bei euch das Projekt „StarkmacherSchule“ statt. Was ist seitdem an der Schule passiert? Gab es andere Projekte in den Abschlussklassen, Zwischenfälle etc.?
2. Habt ihr als HKT-Lehrer nach den Projektwochen das Transfertraining mit den Schülern gemacht? Wenn ja, wann, zu welchen Anlässen und in welchem Umfang?
3. Habt ihr mit den Schülern noch einmal über deren Erfahrungen in der Projektwoche gesprochen? Wie wurde die Projektwoche nachbereitet?
4. „StarkmacherSchule“ hat das Ziel, zur Schulentwicklung beizutragen.
 - a. Welche Erwartungen hattet ihr an das Projekt?
 - b. Hat sich durch das Projekt etwas an der Schule verändert? Wenn ja, was?
 - c. Gibt es konkrete Pläne, die Entwicklungen nachhaltig zu sichern?
5. Was habt ihr für euch persönlich aus dem Projekt mitgenommen?
6. Möchtet ihr abschließend noch etwas zu eurer Schule und dem „StarkmacherSchule“-Projekt sagen?

Interview mit dem Schulleiter

1. Wenn Sie noch einmal auf das Schuljahr zurückblicken, was waren Ihre Erwartungen und Wünsche an das Projekt?
2. Wie haben Sie die Woche erlebt? Was waren Ihre eindrücklichsten Erlebnisse?
3. Hat sich durch das Projekt etwas an der Schule verändert? Wenn ja, was?
4. Gibt es konkrete Pläne, die Entwicklungen nachhaltig zu sichern?
5. Was haben Sie für sich persönlich aus dem Projekt mitgenommen? Wie würden Sie es in drei Schlagwörtern abbilden?

4 Durchführung

Bei der Erhebung wurde großen Wert auf eine enge Verzahnung mit der Projektstruktur gelegt, um den Mehraufwand für die Schule gering zu halten.

Fragebogen-Erhebung an den Schulen

Vor der Erhebung erhielten die Eltern der Schüler ein einseitiges Exposé mit der Beschreibung der Studie. Sie wurden schriftlich um Einverständnis gebeten, ihre Kinder an der Erhebung teilnehmen zu lassen. Nur diejenigen Schüler, deren Einverständniserklärung schriftlich vorlag, nahmen an der Befragung teil. Die Fragebogen-Erhebung fand vor dem HKT-Training während der Unterrichtszeit am Vormittag statt und wurde durch die Evaluationsleiterin vorgenommen. Die Schüler wurden klassenweise befragt.

In einer standardisierten Instruktion wurde ein kurzer Überblick über Ziel und Durchführung der Befragung gegeben und explizit auf die Anonymität hingewiesen. Der zu erstellende Code wurde mit den Schülern besprochen, um Fehlerquellen bei der späteren Zuordnung der Fragebögen zu minimieren. Die Testleiterin stand während der Bearbeitung für Fragen der Schüler zur Verfügung, wobei keine Items inhaltlich erklärt wurden. Die Bearbeitung der Fragebögen nahm ca. 30-35 Minuten in Anspruch. Die Testleiterin notierte nach der Befragung ihre Eindrücke in einem Testleiterprotokoll. Die Schüler füllten den Fragebogen selbständig und in Ruhe aus.

Interviews mit den HKT-Lehrern und dem Schulleiter

Das Gruppeninterview mit den HKT-Lehrern und dem Schulleiter wurde zum Zeitpunkt des Follow-up-Tests geführt. Die Interviews wurden mithilfe eines Diktiergerätes aufgezeichnet. Das Einverständnis der Beteiligten wurde zuvor schriftlich eingeholt und deren Anonymität zugesichert.

5 Auswertungsmethoden

Im Folgenden werden zunächst die statistischen Auswertungsverfahren zur Analyse der quantitativen Daten vorgestellt. Anschließend werden die qualitativen Verfahren, die der Auswertung der offenen Fragen in den Fragebögen und der Interviews zugrunde lagen, erläutert.

5.1 Auswertung der quantitativen Daten

Zur Auswertung der quantitativen Fragebogen-Daten wurden in der Pilotstudie neben den statistischen Standardverfahren (Mittelwerte, Standardabweichungen, Korrelationen) multivariate und univariate Varianzanalysen mit Messwiederholung (MANOVAs) verwendet. Anhand von Regressionen wurde der Effekt der soziodemografischen Variablen und des Sozialklimas auf die Entwicklung der abhängigen Variablen geprüft. Zu Beginn der Auswertung wurde der Datensatz auf fehlende Werte untersucht.

Analyse fehlender Werte

Da systematisch fehlende Angaben bei Variablen und Personen zu Verzerrungen in den Ergebnissen und bei der Dateninterpretation führen können, ist zunächst die Analyse fehlender Werte angezeigt. Es gibt drei mögliche Ursachen für fehlende Werte, die über den weiteren Umgang mit den Daten entscheiden. In der Terminologie von Rubin (1976) wird zwischen *Missing Completely at Random* (MCAR), *Missing at Random* (MAR) und *Missing Not at Random* (MNAR) unterschieden.

Missing Completely at Random, also das vollständig zufällige Fehlen von Werten, liegt vor, wenn fehlende Angaben weder von der Ausprägung anderer Variablen abhängen noch von der Ausprägung der Werte der Variablen selbst. Fälle fehlen vollständig zufällig, wenn beispielsweise postalische Rücksendungen nicht eintreffen oder Fehler bei der Dateneingabe passieren. Daten fehlen *at Random*, wenn das Fehlen in den Variablen durch andere Variablen vorhergesagt werden kann. Dies liegt vor, wenn beispielsweise das vollständige Ausfüllen des Fragebogens von der Motivation des Teilnehmers abhängt und die Motivation erhoben wurde. Daten fehlen *Not at Random*, wenn die fehlenden Angaben von der zu messenden Eigenschaft selbst abhängen. Wird in einem Fragebogen beispielsweise der Drogenkonsum erhoben und Konsumenten machen hierzu tendenziell keine Angaben, so erzeugt dies einen systematischen Ausfall an Daten, der die Ergebnisse erheblich verzerrt.

Nach Wirtz (2004) gilt, dass eine Missing Data Analyse ab 5% fehlender Werte bei Variablen angezeigt ist, da dann ein systematischer Ausfall von Daten zu erheblichen Verzerrungen der Ergebnisse führen kann. Ob Daten *at Random* oder *Not at Random* fehlen, kann empirisch jedoch nicht mit Sicherheit entschieden werden. Daher muss die Frage nach der Ursache fehlender Werte teilweise inhaltlich argumentiert werden.

Univariate und multivariate Varianzanalysen mit Messwiederholung

Varianzanalysen (ANOVA, analysis of variance) sind strukturanalytische Verfahren, mithilfe derer der Einfluss nominalskaliertter unabhängiger Variablen mit k Stufen auf intervallskalierte abhängige Variablen überprüft wird (vgl. Bortz & Schuster, 2010). Untersucht man den Effekt einer Intervention in einer Treatmentgruppe im Vergleich zu einer Kontrollgruppe auf eine abhängige Variable, so wird erwartet, dass Personen in der Treatmentgruppe nach der Intervention einen signifikanten Anstieg oder Abfall im Hinblick auf eine Zielvariable aufweisen. Unterscheiden sich die Erwartungswerte der Gruppen in der abhängigen Variable signifikant voneinander, kann davon ausgegangen werden, dass die empirischen Mittelwertunterschiede nicht nur zufällig zustande gekommen sind, sondern sich die Gruppen hinsichtlich ihrer Merkmalsausprägung systematisch unterscheiden. Statistisch wird dabei die Gesamtvarianz der Daten unterteilt in eine Varianz zwischen den Gruppen (Treatmentvarianz; Abweichung des Gruppenmittelwerts vom Gesamtmittelwert) und eine Varianz innerhalb der Gruppen (Fehlervarianz; Abweichung der Beobachtung vom Gruppenmittelwert). Mithilfe des F-Tests wird überprüft, ob der Quotient aus Treatmentvarianz und Gesamtvarianz signifikant ist.

Wird ein zu erfassendes Merkmal zu mehreren Messzeitpunkten wiederholt gemessen, dienen Varianzanalysen mit Messwiederholung der Auswertung der Frage, ob sich mindestens zwei Mittelwerte zu den Messzeitpunkten signifikant unterscheiden. Hierbei wird die Gesamtvarianz in eine Varianz zwischen den Versuchspersonen und eine Varianz innerhalb der Versuchspersonen zerlegt. Die Varianz innerhalb der Person wird weiter zerlegt in einen Anteil, der auf Treatmenteffekte zurückgeht, und einen Anteil, der Interaktionseffekte und Messfehler enthält. Getestet wird im F-Test nun wiederum der Quotient aus Treatmentvarianz und Fehlervarianz.

Liegen zusätzlich mehrere abhängige Variablen vor, die theoretisch wechselseitig abhängig sein können, sollten diese simultan anhand einer multivariaten Varianzanalyse (MANOVA) mit Messwiederholung getestet werden, um Fehler 1. Art zu vermeiden (Mayers, 2013). Hier werden bei der Berechnung zusätzlich die Kovarianzen der p Variablen berücksichtigt.

Eine Reihe von Voraussetzungen muss erfüllt sein, um Ergebnisse von MANOVAs mit Messwiederholung sicher interpretieren zu können (Mayers, 2013). Diese werden zumeist anhand ausgegebener Tests in SPSS überprüft:

- Unabhängigkeit der Messwerte: Diese liegt vor, wenn die Einheiten der gewählten Stichproben keinen Einfluss aufeinander ausüben. Die Annahme wird anhand des Untersuchungsdesigns überprüft.
- Mittlere Korrelationen zwischen den abhängigen Variablen, keine Multikollinearität.
- Normalverteilung der abhängigen Variablen in Bezug auf alle Stufen der unabhängigen Variable: Die Normalverteilung liegt vor, wenn Schiefe und Kurtosis unwesentlich von derjenigen einer Normalverteilung abweichen (Schiefe = 0, Kurtosis = 0). Curran, West und Finch (1996) schlagen Richtwerte mit einer Schiefe < 2 und Kurtosis < 7 vor. Liegen die Kennwerte innerhalb dieser Grenzen, kann von annähernd normalverteilten Daten ausgegangen werden. Zusätzlich kann die Normalverteilungsannahme mithilfe des Kolmogorov-Smirnov-Tests (bei einer Stichprobengröße von $N \geq 50$ Personen pro Stufe) und des Shapiro-Wilks-Tests (bei einer Stichprobengröße von $N < 50$ Personen pro Stufe) überprüft werden (Mayers, 2013). Verfahren zur Überprüfung der Annahme der multivariaten Normalverteilung bestehen bisher nicht (Bortz & Schuster, 2010).

- Homogenität der Varianzen der Zwischensubjektfaktoren: Diese Annahme wird anhand des Levene-Tests überprüft.
- Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrix der abhängigen Variable über die Stufen der unabhängigen Variable: Die Überprüfung erfolgt über den Box-Test. Die Homogenität gilt als gegeben, wenn der Box-Test ein Signifikanzniveau von $p = .001$ nicht unterschreitet (Mayers, 2013).

Für die Untersuchung der Hypothesen wurden Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstwert in multivariaten und univariaten Analysen untersucht. Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstwert stellten die abhängigen, wiederholt gemessenen Variablen dar. Die Gruppenzugehörigkeit (Interventions- oder Kontrollgruppe) wurde als unabhängige Zwischengruppen-Variable und die Messzeitpunkte als Innergruppen-Variable ins Design aufgenommen. Die Wirksamkeit der Intervention wurde anhand von Prä- und Post-Vergleichen überprüft, die Stabilität der Effekte anhand von Prä-Follow-up- und Post-Follow-up-Vergleichen. In einem zweiten Schritt wurden die vier Facetten der Selbstregulationsskala separat untersucht, um etwaige Veränderungen in der Selbstregulation auf Veränderungen in Konzentration, Symbolnutzung, Zielvisualisierung oder Bewusstsein und Einsatz von Zielen und Stärken zurückführen zu können.

Zur Bewertung der Bedeutsamkeit der Effekte wurden neben der statistischen Signifikanz auch Effektstärken berechnet. Dies ist angezeigt, da selbst kleine Effekte allein aufgrund eines großen Stichprobenumfangs signifikant werden können, ohne von inhaltlicher Bedeutung zu sein (Rasch, Frieze, Hofmann, & Naumann, 2014). Standardisierte Effektgrößen hingegen verdeutlichen die praktische Bedeutsamkeit der Effekte und machen Effekte verschiedener Untersuchungen vergleichbar. Das partielle Eta-Quadrat (η_p^2) ist ein Effektstärkemaß, das in mehrfaktoriellen varianzanalytischen Untersuchungen den Anteil der durch den unabhängigen Faktor aufgeklärten Varianz an der Gesamtvarianz auf der Stichprobenebene angibt, unter Herauspartialisierung des Einflusses aller anderen Faktoren. Es besitzt einen Wertebereich von 0 bis 1. Die Größe des Effekts kann nach Bortz & Döring (2002) wie folgt eingeschätzt werden (siehe Tabelle D-2):

Tabelle D-2. Konventionen für die Interpretation des Effektstärkemaßes η_p^2 .

Größe des Effekts	η_p^2	Erklärte Varianz
Klein	.01 - .05	1 - 5%
Mittel	.06 - .14	6 - 14%
Groß	$\geq .15$	$\geq 15\%$

Einfache Regressionsanalyse

In der human- und sozialwissenschaftlichen Forschung wird häufig analysiert, inwieweit die Ausprägung eines Merkmals x (Prädiktor) diejenige eines anderen Merkmals y (Kriterium) vorhersagt. Mithilfe der linearen Regressionsanalyse lässt sich eine lineare Funktion bestimmen, die diesen stochastischen Einfluss schätzt (Bortz & Schuster, 2010). Die entstehende Gleichung wird Regressionsgleichung genannt.

$$y = \beta_0 + \beta_1 \cdot x + \varepsilon$$

In der Regressionsgleichung wird die abhängige Variable y (Kriterium) vorhergesagt durch eine Linearkombination aus einer additiven Konstante β_0 , der abhängigen Variable x multipliziert mit einem Regressionsgewicht β_1 und einem Residuum ε . Die ermittelten Regressionskoeffizienten stellen Schätzer für die wahren Populationsparameter dar. Mithilfe der Methode der kleinsten Quadrate werden die Regressionskoeffizienten so bestimmt, dass die Summe der quadrierten Residuen für alle Beobachtungen ein Minimum annimmt.

Es bestehen drei Voraussetzungen, welche erfüllt sein müssen, um die Daten inferenzstatistisch auswerten zu können:

1. Linearität: Der Zusammenhang zwischen Prädiktor und Kriterium ist linear.
2. Homoskedastizität: Die Varianz der y -Werte ist für alle Stufen der Prädiktor-Variablen gleich.
3. Normalität: Die y -Werte an einer bestimmten Stelle der x -Variablen sind normalverteilt.

5.2 Auswertung der qualitativen Daten

Die offene Frage des Fragebogens sowie die beiden Interviews der Pilotstudie wurden mithilfe der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) ausgewertet. Die qualitative Inhaltsanalyse stellt eine Methode zur systematischen, regel- und theoriegeleiteten Analyse von qualitativem Datenmaterial dar. Ziel ist es, die subjektiven Einschätzungen der Interviewpartner in ihren wesentlichen Inhalten zu abstrahieren. Bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse werden alle Textteile berücksichtigt. Die Kategorienbildung erfolgt sowohl induktiv (textgeleitet) als auch deduktiv (schemageleitet). Mithilfe von Makrooperatoren (Auslassen, Generalisierung, Konstruktion, Integration, Selektion und Bündelung) findet eine systematische Reduktion des Datenmaterials statt.

Für die Auswertung wird ein Ablaufmodell der Analyse festgelegt, das je nach Untersuchung modifiziert und angepasst werden kann. Dieses definiert die einzelnen Analyseschritte und legt sie in ihrer Reihenfolge fest. So kann „jeder Analyseschritt, jede Entscheidung im Auswertungsprozess, auf eine begründete und getestete Regel zurückgeführt werden“ (Mayring, 2003, S. 43). Die Analyse wird intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar. Im Zentrum der Analyse steht das Kategoriensystem, das gleichzeitig das Analyseergebnis darstellt.

Die Antworten auf die offenen Fragen lagen in schriftlicher Form vor. Die Interviews wurden zunächst nach zuvor festgelegten Transkriptionsregeln verschriftlicht. Sie wurden wörtlich transkribiert, Dialekt geglättet und Füllwörter sowie für den Inhalt irrelevante Wortdopplungen entfernt. Für die Lesbarkeit des Textes wurden Satzzeichen gemäß der deutschen Zeichensetzung eingefügt. Die interviewten Lehrkräfte wurden zum Zwecke der Anonymisierung mit L1-L3 gekennzeichnet, die Namen weiterer genannter Personen abgekürzt. Die vollständigen Transkriptionen finden sich in Anhang A5.

Das Ablaufmodell der vorliegenden Analyse ist in Abbildung D-1 dargestellt. Bei der Auswertung wurden zunächst die Kodiereinheiten festgelegt. Diese bestanden aus einzelnen Sätzen und Aussagen der Interviewpartner hinsichtlich der Fragestellungen. Die Kodiereinheiten wurden auf eine inhaltlich beschreibende Kurzform mit einheitlicher Sprachebene gebracht. Nicht-inhaltstragende, ausschmückende Textbestandteile wurden fallen gelassen (Z1-Regeln). Ausgehend vom reduzierten Datenmaterial wurde induktiv ein Kategoriensystem erstellt, das die Paraphrasen inhaltlich logisch zusammenfasst. Im folgenden Analyseschritt wurden die Paraphrasen auf ein einheitliches Abstraktionsniveau generalisiert (Z2-Regeln), bedeutungsgleiche Paraphrasen gestrichen (Z3-Regeln) und gebündelt (Z4-Regeln). Das zusammengestellte Kategoriensystem wurde im letzten Schritt schließlich am Datenmaterial rücküberprüft. Textstellen, die Inhalte auf besondere Weise verdeutlichten, wurden als Zitate aus dem Text entnommen.

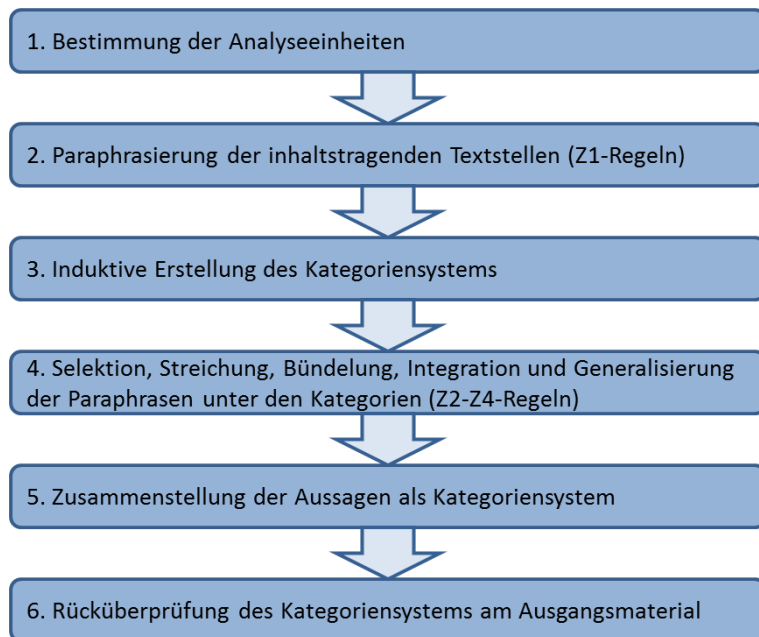


Abbildung D-1. Ablaufmodell der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse, angelehnt an Mayring (2003).

Um Aussagen über die Qualität der Auswertung machen zu können, werden qualitative Verfahren ebenso wie quantitative Analysen anhand von Gütekriterien bewertet. Da in der qualitativen Forschung weniger die Objektivität der Datenerhebung und die statistische Verallgemeinerbarkeit der Befunde im Mittelpunkt der Forschungsbemühungen stehen, sondern eine Erforschung der Sinngebungs- und Sinndeutungsvorgänge der Akteure sowie eine genaue Analyse und Beschreibung von Einzelfällen (vgl. Kelle, 2008), definiert Steinke (2009) einen Kriterienkatalog, der dem Ansatz, dem Forschungsdesign und der methodologischen Vorgehensweise qualitativer Forschung gerecht werden soll. Zu diesen Kriterien zählen die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses, die Angemessenheit der Analyseschritte im Hinblick auf die Fragestellung, eine empirische Verankerung der Ergebnisse an konkreten Textstellen und eine kommunikative Validierung der Ergebnisse zur Ausräumung von Missverständnissen. Des Weiteren gehören das Aufzeigen der Grenzen des Geltungsbereichs und der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse (Limitation), das Aufzeigen von Widersprüchen in Daten und Interpretationen (Kohärenz), das Aufzeigen des pragmatischen Nutzens (Relevanz) sowie die reflektierte Subjektivität des Forschers zu den gängigen Gütekriterien. Die Erfüllung dieser Kriterien wird in Teil F diskutiert.

6 Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Pilotstudie dargelegt. Zunächst werden die Ergebnisse der Analyse fehlender Werte besprochen (Abschnitt 6.1). Gemäß dem Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2008) werden die quantitativen Ergebnisse in den Bereichen Lernen, Reaktion, Verhalten und Ergebnisse dargelegt (Abschnitt 6.2-6.6). Der Einfluss der Personen- und Umweltmerkmale auf die Ergebnisse wird in jedem Abschnitt separat dargelegt. Es folgt die Auswertung der Antworten auf die offenen Fragen (Abschnitt 6.7) und der Interviews mit den HKT-Lehrern und dem Schulleiter (Abschnitt 6.8). In Kapitel 7 werden die Ergebnisse der quantitativen und der qualitativen Analyse zusammengefasst.

6.1 Analyse fehlender Werte

Da in der Pilotstudie max. 5% der Angaben in den Variablen fehlten, wurde von einer weiteren Analyse fehlender Werte abgesehen. Im Hinblick auf fehlende Werte auf Personenebene lagen Ausfallquoten von 13% im Posttest und 22% im Follow-up vor. Dropouts unterschieden sich in den abhängigen Prätestwerten nicht signifikant von Schülern, die den Posttest und den Follow-up ausfüllten.

Auf Personenebene wurden Mittelwerte in den Variablen nur gebildet, wenn mindestens 70% der Items bearbeitet wurden, da deutlich mehr als 30% Fehlwerte zu starken Unsicherheiten und Fehlern in den statistischen Analysen führen (vgl. Wirtz, 2004).

6.2 Lernen: Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstwert

Für eine erste Einschätzung der Kompetenzverläufe wurden deskriptive Statistiken herangezogen. Es zeigte sich, dass die Selbstregulations- und Selbstwirksamkeitswerte der Vergleichsgruppe nahezu gleichblieben. Schüler der Interventionsgruppe zeigten einen Anstieg in Selbstregulation und Selbstwirksamkeit vom Prätest zum Posttest, der zum Follow-up wieder absank. Der Selbstwert stieg in beiden Gruppen leicht an (vgl. Tabelle D-3). Die deskriptiven Kennwerte der vier Facetten der Selbstregulation finden sich in Anhang A3.

Tabelle D-3. Deskriptive Kennwerte der abhängigen Variablen Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstwert (Pilotstudie).

	Mittelwert Prätest (SD)	Mittelwert Posttest (SD)	Mittelwert Follow-up (SD)
Selbstregulation			
Interventionsgruppe	3.73 (.69)	3.96 (.73)	3.70 (.72)
Vergleichsgruppe	3.70 (.59)	3.76 (.57)	3.71 (.57)
Selbstwirksamkeit			
Interventionsgruppe	3.97 (.82)	4.29 (.78)	4.32 (.87)
Vergleichsgruppe	4.14 (.73)	4.14 (.77)	4.20 (.63)
Selbstwert			
Interventionsgruppe	4.13 (.91)	4.27 (1.01)	4.42 (.95)
Vergleichsgruppe	4.29 (.99)	4.40 (.88)	4.46 (.86)

Anmerkung: SD: Standardabweichung.

Ob sich die Gruppen signifikant voneinander unterschieden, wurde mithilfe von univariaten und multivariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung untersucht.

Überprüfung der MANOVA-Voraussetzung

Die Voraussetzungen für die MANOVAs waren meist erfüllt. Von der Unabhängigkeit der Messwerte in Interventions- und Vergleichsgruppe konnte ausgegangen werden, da die Interventionsgruppe ein unabhängiges Treatment erhielt. Die Korrelation zwischen den abhängigen Variablen war signifikant in mittlerer Höhe ($r = .46 - .70^{**}$). Die Normalverteilung der Daten in beiden Gruppen war lediglich in vereinzelt Fällen verletzt. Die Varianzhomogenität war meist gegeben. Der Box-Test zur Prüfung der Homogenität der Varianz-Kovarianz über die Stufen der unabhängigen Variable überschritt den Schwellenwert von $p = .001$.

Entwicklung der Selbstregulation, der Selbstwirksamkeit und des Selbstwerts vom Prä- zum Posttest

Die multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholung wurde mit einer Stichprobe von $N = 140$ Schülern (56 gehörten der Interventionsgruppe an, 84 der Vergleichsgruppe) durchgeführt. Die Ergebnisse des Gesamttests zeigten einen signifikanten multivariaten Haupteffekt der Zeit und einen signifikanten multivariaten Interaktionseffekt zwischen Messzeitpunkt und Gruppe (vgl. Tabelle D-4). Die Effekte hatten eine große Effektstärke. Die Kompetenzen stiegen hypothesenkonform vom Prätest zum Posttest in der Interventionsgruppe stärker an als in der Vergleichsgruppe.

Tabelle D-4. Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung und den abhängigen Variablen Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstwert (Pilotstudie; Wilks Lambda).

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
Zeit	140	3,136	7.04	.000	.134
Zeit*Gruppe	140	3,136	8.02	.000	.150

Die univariaten Tests zeigten einen signifikanten Haupteffekt der Zeit hinsichtlich Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstwert (vgl. Tabelle D-5). Die Kompetenzen stiegen über beiden Gruppen hinweg vom Prätest zum Posttest signifikant an. Außerdem zeigte sich hypothesenkonform ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Gruppe und Messzeitpunkt hinsichtlich der Selbstregulation und der Selbstwirksamkeit. Schüler der Interventionsgruppe konnten sich nach Musicalprojektwoche und Heidelberger Kompetenztraining besser regulieren und waren selbstwirksamer im Vergleich zu Schülern der Vergleichsgruppe. Hinsichtlich der Selbstregulation war ein mittlerer Effekt zu verzeichnen, hinsichtlich der Selbstwirksamkeit ein großer Effekt. Der Selbstwert der Schüler stieg in beiden Gruppen signifikant an. Hier zeigte sich kein Vorteil der Interventionsgruppe.

Tabelle D-5. Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung (Pilotstudie).

		<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
Zeit	Selbstregulation	140	1,138	5.80	.017	.040
	Selbstwirksamkeit	140	1,138	19.63	.000	.125
	Selbstwert	140	1,138	8.92	.003	.061
Zeit*Gruppe	Selbstregulation	140	1,138	7.49	.007	.051
	Selbstwirksamkeit	140	1,138	20.50	.000	.129
	Selbstwert	140	1,138	0.73	.395	.005

Entwicklung der vier Facetten der Selbstregulation vom Prä- zum Posttest

Zur genaueren Untersuchung wurden zusätzlich eine multivariate und univariate Varianzanalysen mit Messwiederholung hinsichtlich der vier Facetten der Selbstregulation gerechnet.

Die multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholung wurde mit einer Stichprobe von $N = 142$ Schülern (57 aus der Interventionsgruppe, 85 aus der Vergleichsgruppe) durchgeführt. Die Ergebnisse des Gesamttests bestätigten das Ergebnis der vorhergehenden univariaten Analyse. Es zeigte sich ein signifikanter multivariater Interaktionseffekt zwischen Messzeitpunkt und Gruppe mit mittlerer Effektstärke (vgl. Tabelle D-6).

Tabelle D-6. Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung im Prä-Post-Vergleich und den vier Facetten der Selbstregulation als abhängige Variablen (Pilotstudie; Wilks Lambda).

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
Zeit	142	4,137	5.60	.000	.141
Zeit*Gruppe	142	4,137	2.56	.041	.070

Die univariaten Analysen ergaben einen signifikanten Interaktionseffekt zwischen Messzeitpunkt und Gruppe hinsichtlich der Facetten *Konzentration und Abschirmung*, *Symbolnutzung und adaptiver Körpereinsatz* und *Bewusstsein und Einsatz von Zielen und Stärken* (vgl. Tabelle D-7). Hinsichtlich der Facette *Zielvisualisierung* zeigte sich lediglich ein marginal signifikanter Haupteffekt der Zeit. Schüler der Interventionsgruppe konnten sich somit nach der Musicalwoche und dem HKT besser konzentrieren, konnten Symbole zur Selbstregulation besser nutzen und waren sich ihrer Ziele und Stärken besser bewusst als Schüler der Vergleichsgruppe. Die Effektstärken lagen im kleinen Bereich.

Tabelle D-7. Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung im Prä-Post-Vergleich und den Facetten der Selbstregulation als abhängige Variablen (Pilotstudie).

		<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
Zeit	Konzentration	142	1,140	6.81	.010	.046
	Symbolnutzung	142	1,140	6.19	.014	.042
	Zielvisualisierung	142	1,140	8.71	.004	.059
	Ziele&Stärken	142	1,140	3.31	.071	.023
Zeit*Gruppe	Konzentration	142	1,140	6.52	.012	.045
	Symbolnutzung	142	1,140	4.51	.035	.031
	Zielvisualisierung	142	1,140	0.04	.843	.000
	Ziele&Stärken	142	1,140	5.16	.025	.036

Entwicklung der Selbstregulation, der Selbstwirksamkeit und des Selbstwerts vom Prä-/Posttest zum Follow-up

Die multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholung vom Posttest zum Follow-up wurde mit einer Stichprobe von $N = 120$ Schülern (50 gehörten der Interventionsgruppe an, 70 der Vergleichsgruppe) durchgeführt. Der multivariate Haupteffekt der Zeit wurde nicht signifikant, der multivariate Interaktionseffekt zwischen Messzeitpunkt und Gruppe wurde marginal signifikant (vgl. Tabelle D-8).

Tabelle D-8. Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung im Post-Follow-up-Vergleich und den abhängigen Variablen Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstwert (Pilotstudie; Wilks Lambda).

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
Zeit	120	3,116	1.94	.127	.048
Zeit*Gruppe	120	3,116	2.51	.062	.061

Die univariaten Tests ergaben einen signifikanten Haupteffekt der Zeit und einen signifikanten Interaktionseffekt Messzeitpunkt*Gruppe hinsichtlich Selbstregulation, mit einer mittleren Effektstärke (vgl. Tabelle D-9). Die Selbstregulation blieb in der Vergleichsgruppe nahezu gleich und sank in der Interventionsgruppe zum Follow-up wieder deutlich ab (vgl. Tabelle D-9). Die Selbstwirksamkeit der Schüler blieb in beiden Gruppen nahezu auf demselben Niveau. Der Selbstwert stieg in der Interventionsgruppe weiter an, jedoch nicht signifikant gegenüber der Vergleichsgruppe und nicht so stark, dass der Zeitfaktor Signifikanz erreichte.

Tabelle D-9. Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung im Post-Follow-up-Vergleich und den abhängigen Variablen Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstwert (Pilotstudie; Wilks Lambda).

		<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
Zeit	Selbstregulation	120	1,118	4.89	.029	.040
	Selbstwirksamkeit	120	1,118	0.98	.324	.008
	Selbstwert	120	1,118	0.25	.618	.002
Zeit*Gruppe	Selbstregulation	120	1,118	6.33	.013	.051
	Selbstwirksamkeit	120	1,118	0.67	.414	.006
	Selbstwert	120	1,118	0.50	.482	.004

Im Vergleich zum Prätest war die Selbstregulation im Follow-up weder in beiden Gruppen signifikant erhöht ($F(1,121) = .15$, $p > .05$) noch in der Interventionsgruppe höher als in der Vergleichsgruppe ($F(1,121) = .11$, $p > .05$). Selbstwirksamkeit ($F(1,121) = 6.64$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .052$) und Selbstwert ($F(1,121) = 8.44$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .065$) waren in beiden Gruppen im Follow-up im Vergleich zum Prätest gestiegen, jedoch zeigte sich auch hier keine Überlegenheit der Interventionsgruppe ($F(1,121) = 1.88$, $p > .05$ resp. $F(1,121) = .22$, $p > .05$).

Entwicklung der vier Facetten der Selbstregulation vom Prä-/Posttest zum Follow-up

Hinsichtlich der vier Facetten der Selbstregulation wurden zur genaueren Untersuchung zusätzlich multivariate und univariate Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt.

Die multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholung vom Posttest zum Follow-up wurde mit einer Stichprobe von $N = 122$ Schülern (51 aus der Interventionsgruppe, 71 aus der Vergleichsgruppe) durchgeführt. Die Ergebnisse des Gesamttests bestätigten den zuvor gefundenen signifikanten Haupteffekt der Zeit und den signifikanten Interaktionseffekt zwischen Messzeitpunkt und Gruppe (vgl. Tabelle D-10).

Tabelle D-10. Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung im Post-Follow-up-Vergleich und den vier Facetten der Selbstregulation als abhängige Variablen (Pilotstudie; Wilks Lambda).

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
Zeit	122	4,117	3.04	.020	.094
Zeit*Gruppe	122	4,117	2.74	.032	.086

Die univariaten Tests erbrachten einen signifikanten Haupteffekt der Zeit und einen signifikanten Interaktionseffekt Messzeitpunkt*Gruppe hinsichtlich der Facette *Symbolnutzung und adaptiver Körpereinsatz* (vgl. Tabelle D-11). Alle weiteren Effekte waren nicht signifikant. Gemäß den deskriptiven Statistiken blieb *Symbolnutzung und adaptiver Körpereinsatz* in der Vergleichsgruppe vom Posttest zum Follow-up nahezu gleich, in der Interventionsgruppe sank sie jedoch von 3.19 auf 2.49 ab. Ähnliche, marginal signifikante Tendenzen fanden sich hinsichtlich des *Bewusstseins und des Einsatzes von Zielen und Stärken*.

Tabelle D-11. Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung im Post-Follow-up-Vergleich und den Facetten der Selbstregulation als abhängige Variablen (Pilotstudie; Wilks Lambda).

		<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	η_p^2
Zeit	Konzentration	122	1,120	1.49	.224	.012
	Symbolnutzung	122	1,120	10.65	.001	.081
	Zielvisualisierung	122	1,120	0.24	.623	.002
	Ziele&Stärken	122	1,120	2.11	.149	.017
Zeit*Gruppe	Konzentration	122	1,120	1.07	.303	.009
	Symbolnutzung	122	1,120	7.61	.007	.060
	Zielvisualisierung	122	1,120	0.35	.554	.003
	Ziele&Stärken	122	1,120	3.02	.085	.025

Weitere Varianzanalysen zeigten, dass im Follow-up im Vergleich zum Prätest lediglich die Facette *Zielvisualisierung* in beiden Gruppen erhöht blieb ($F(1,123) = 5.93$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .046$). Es zeigte sich keine Überlegenheit der Interventionsgruppe.

Zusammenfassend lassen sich die Ergebnisse wie folgt grafisch darstellen (Abbildungen D-2-4):

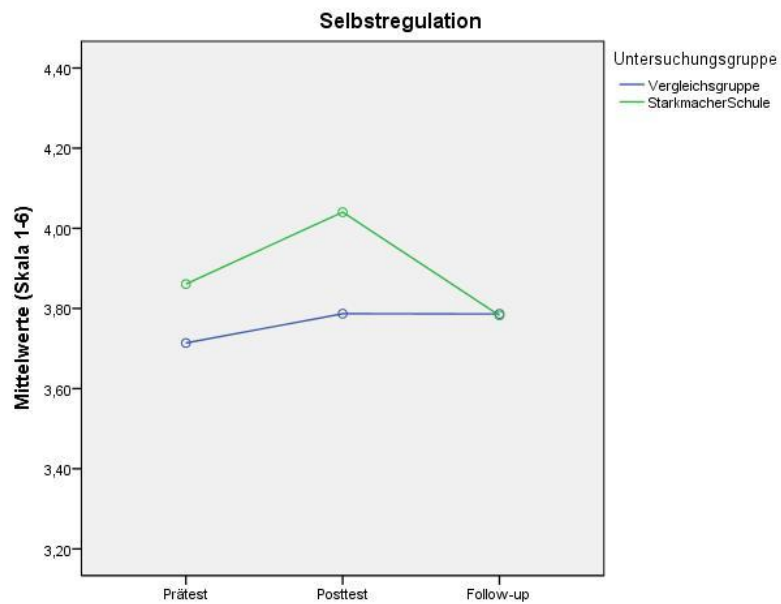


Abbildung D-2. Entwicklung der Selbstregulation in Interventions- und Vergleichsgruppe (Pilotstudie).

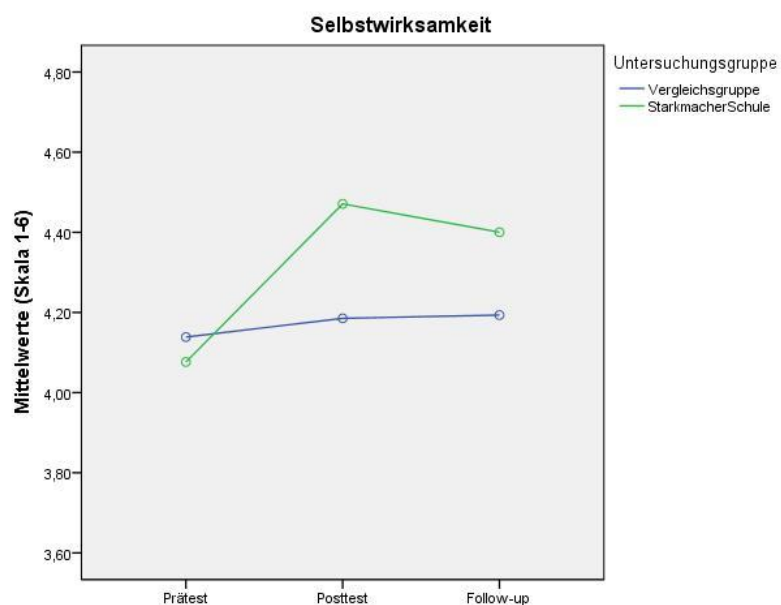


Abbildung D-3. Entwicklung der Selbstwirksamkeit in Interventions- und Vergleichsgruppe (Pilotstudie).

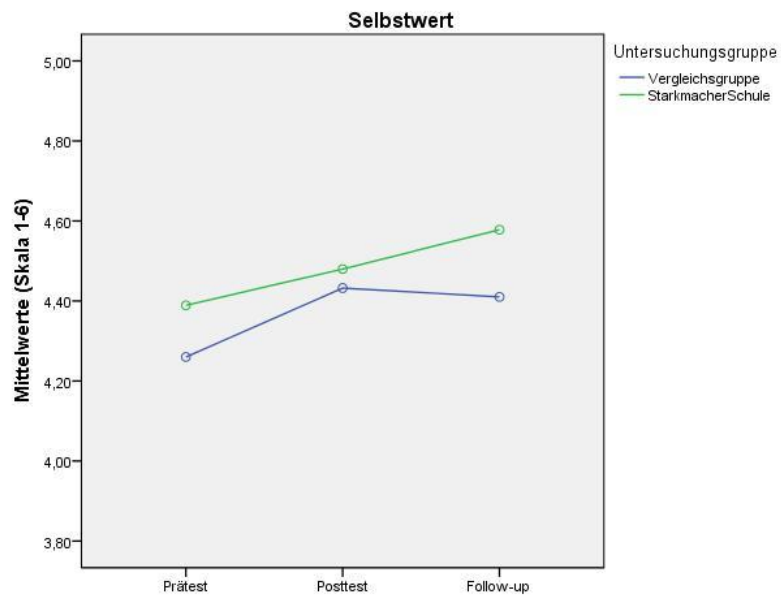


Abbildung D-4. Entwicklung des Selbstwerts in Interventions- und Vergleichsgruppe (Pilotstudie).

Einfluss von Personen- und Umweltmerkmalen

Zur Untersuchung der Einflussvariablen auf den Kompetenzverlauf wurden einfaktorielle multivariate und univariate Varianzanalysen mit Messwiederholung sowie Regressionsanalysen durchgeführt. Die Einflussvariable wurde als unabhängige Variable in die Analysen einbezogen. Da untersucht werden sollte, ob die Variablen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung im „StarkmacherSchule“-Projekt hatten, wurden nur die Daten der Interventionsgruppe in den Analysen verwendet.

Unterschiede im Kompetenzverlauf in Abhängigkeit vom Geschlecht

Die multivariate und univariaten Varianzanalysen für die Variable Geschlecht ergaben weder im Prä-Post-Vergleich noch im Prä-Follow-up-Vergleich einen statistisch signifikanten Effekt für die Interaktion Zeit*Geschlecht. Auch über alle drei Messzeitpunkte hinweg ergab sich kein signifikanter Interaktionseffekt. Jungen und Mädchen unterschieden sich in ihrer Kompetenzentwicklung nicht signifikant voneinander. Die Entwicklung der Selbstregulation bei Jungen und Mädchen ist exemplarisch in Abbildung D-5 abgebildet.

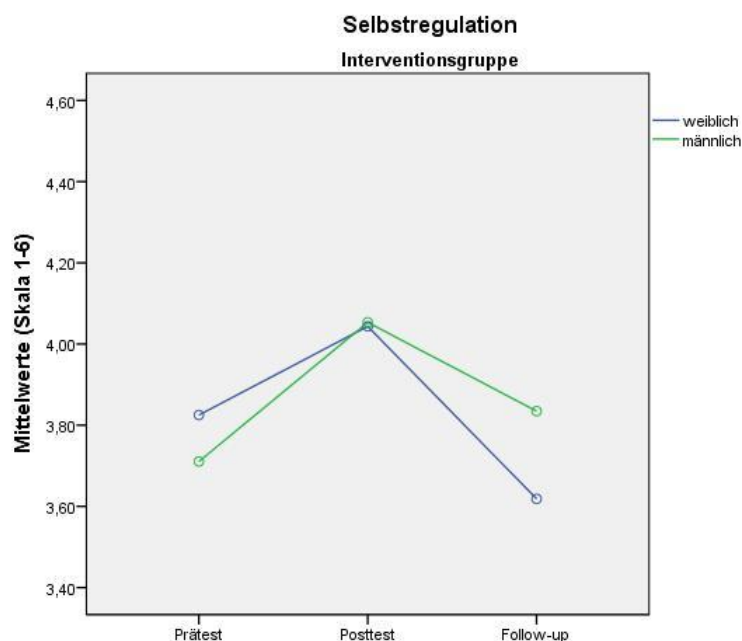


Abbildung D-5. Entwicklung der Selbstregulation von Jungen und Mädchen in der Interventionsgruppe über das Schuljahr hinweg (Pilotstudie).

Unterschiede im Kompetenzverlauf in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund

Die multivariate und univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung mit Migrationshintergrund als unabhängige Variable und den Kompetenzen als abhängige Variablen ergaben weder im Prä-Post-Vergleich noch im Post-Follow-up-Vergleich einen statistisch signifikanten Interaktionseffekt Zeit*Migrationshintergrund. Über alle drei Messzeitpunkte hinweg zeigte sich in Abhängigkeit vom

Migrationshintergrund jedoch im Hinblick auf die Selbstwirksamkeit ein unterschiedlicher Verlauf ($F(4,208) = 2.63, p < .05, \eta_p^2 = .048$, vgl. Abbildung D-6). Schüler mit partiellem Migrationshintergrund wiesen einen durchschnittlichen Abfall an Selbstwirksamkeit auf ($\Delta\bar{x} = -.12$), während Schüler ohne Migrationshintergrund einen Anstieg ($\Delta\bar{x} = .52$) verzeichneten. Schüler mit vollständigem Migrationshintergrund wiesen zunächst einen durchschnittlichen Anstieg von $\Delta\bar{x} = .41$ Skalenpunkten und vom Posttest zum Follow-up einen Abfall von $\Delta\bar{x} = .33$ Skalenpunkten auf. Der Unterschied zwischen Schülern mit partiellem und ohne Migrationshintergrund war hoch signifikant ($p < .01$). Dabei ist zu beachten, dass die Gruppe der Schüler mit vollständigem und partiellem Migrationshintergrund lediglich 10 resp. 14 Personen umfasste.

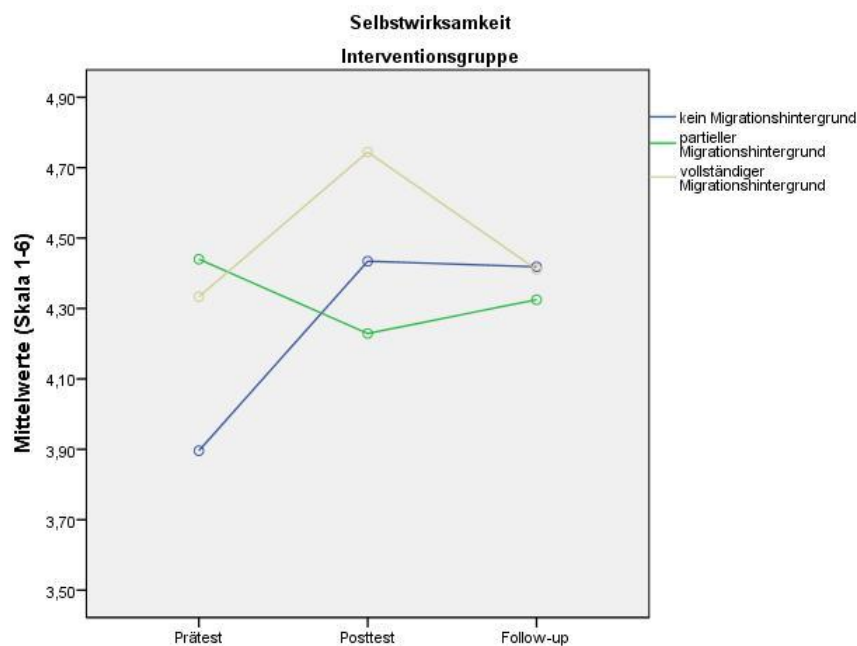


Abbildung D-6. Entwicklung der Selbstwirksamkeit in der Interventionsgruppe über das Schuljahr hinweg, in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund (Pilotstudie).

Einfluss der Trainingsmotivation

Zur Untersuchung des Einflusses der Trainingsmotivation auf die Kompetenzverläufe wurden Regressionsanalysen mit den Kompetenzzuwächsen als abhängige Variablen und der Trainingsmotivation als unabhängige Variable durchgeführt. Die Trainingsmotivation hatte keinen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der abhängigen Variablen ($p > .05$).

Einfluss des Sozialklimas

Die Untersuchung des Einflusses des Sozialklimas auf die Kompetenzverläufe wurde mithilfe von Regressionsanalysen mit den Kompetenzzuwächsen als abhängige Variablen und dem Prätest-Sozialklima als unabhängige Variable durchgeführt. Während in der Vergleichsgruppe das wahrgenommene Sozialklima einen signifikant positiven Einfluss auf die Entwicklung der

Selbstwirksamkeit vom Prätest zum Posttest ($F(1,82) = 5.21, p < .05, \beta = .24$) und vom Prätest zum Follow-up hatte ($F(1,74) = 13.17, p < .01, \beta = .39$), war der Einfluss in der Interventionsgruppe nicht signifikant ($p > .05$). Dieselben Effekte zeigten sich hinsichtlich des Selbstwerts ($F(1,85) = 4.62, p < .05, \beta = .23$ resp. $F(1,75) = 21.51, p < .001, \beta = .47$).

Einfluss der Häufigkeit der Anwendung der HKT-Methoden

Die Anwendung der HKT-Methoden in und außerhalb der Schule hatte keinen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der Selbstregulation, der Selbstwirksamkeit oder des Selbstwerts. In den höheren Antwortkategorien fanden sich nur vereinzelte Nennungen (2-4 Schüler).

6.3 Reaktion: Einschätzung der Projektwoche

Im Posttest wurde die Erreichung der Ziele der Projektwoche anhand von sieben Items erhoben. Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Antworten finden sich in Tabelle D-12. Die Verteilung der Antworten war zumeist rechtssteil mit einem Modalwert auf der sechsten Antwortkategorie. Die Musicalwoche wurde von den meisten Schülern als sehr positiv bewertet. Abbildung D-7 gibt einen grafischen Überblick über die Mittelwerte der Antworten.

Tabelle D-12. Deskriptive Kennwerte der Items zur Einschätzung der Projektwoche (Pilotstudie).

Item	N	Min.	Max.	M	SD
Ich finde es toll, dass die ganze Schule etwas gemeinsam gemacht hat.	68	1	6	5.19	1.16
Ich war stolz auf mich.	69	2	6	5.12	1.12
Ich dachte zuerst, ich schaffe es nicht, und habe es dann doch geschafft.	66	1	6	4.03	1.63
Ich habe gelernt, dass es sich lohnt, mich anzustrengen, und nicht gleich aufzugeben.	69	1	6	4.91	1.22
Die Künstler von GenRosso haben mir etwas zugetraut, obwohl sie mich gar nicht kannten.	67	1	6	5.15	1.33
Ich hatte viel Spaß.	70	1	6	5.37	1.14
Ich habe meine Lehrer einmal ganz anders erlebt.	70	1	6	4.81	1.50

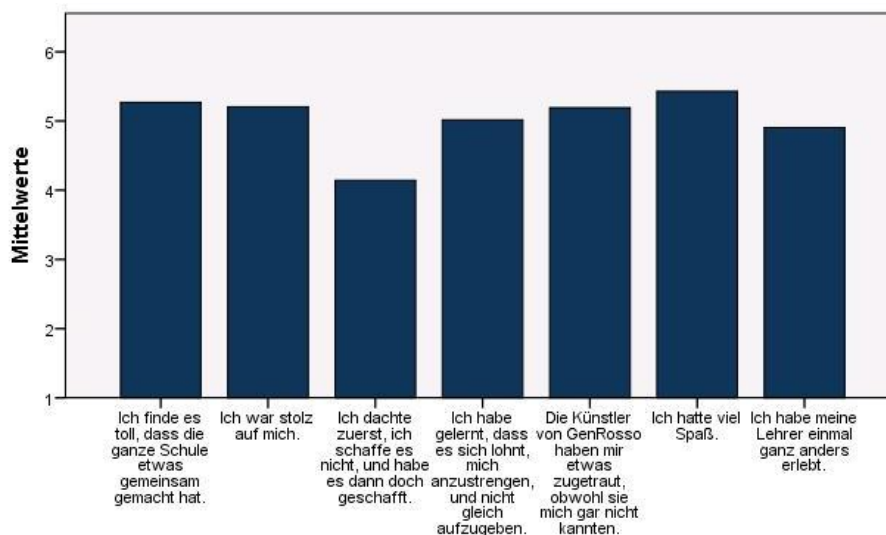


Abbildung D-7. Mittelwerte der Itemantworten zur Einschätzung der Musicalprojektwoche (Pilotstudie).

Geschlecht und Migrationshintergrund hatten keinen signifikanten Einfluss auf die Einschätzung der Musicalprojektwoche. Allerdings bewerteten Schüler, die motivierter hinsichtlich des HKT-Trainings waren, auch die Musicalwoche signifikant positiver ($r = .45$, $p < .001$). Dasselbe galt tendenziell für Schüler, die das Sozialklima positiver wahrnahmen ($r = .25$, $p = .053$).

6.4 Verhalten: Häufigkeit der Anwendung der HKT-Methoden

Die Häufigkeit der Anwendung der HKT-Methoden wurde im Follow-up auf einer Skala von (1) *nie*, (2) *selten*, (3) *einmal pro Monat*, (4) *mehrmals pro Monat*, (5) *mehrmals pro Woche*, (6) *einmal täglich* bis (7) *mehrmals täglich* erhoben. 54% der Schüler wendeten das HKT nie in der Schule an, 21% selten und 12% einmal im Monat. Ein kleiner Teil der Schüler wendete es mehrmals pro Monat (3%), mehrmals pro Woche (7%) oder täglich (3%) an (vgl. Abbildung D-8). Hinsichtlich der Anwendung außerhalb der Schule war derselbe Trend zu erkennen: 62% der Schüler wendeten die Methoden nie an, 12% selten und 12% einmal im Monat. Jeweils 5% der Schüler gaben an, dass sie die Methoden mehrmals pro Monat, mehrmals pro Woche oder täglich anwendeten (vgl. Abbildung D-9).

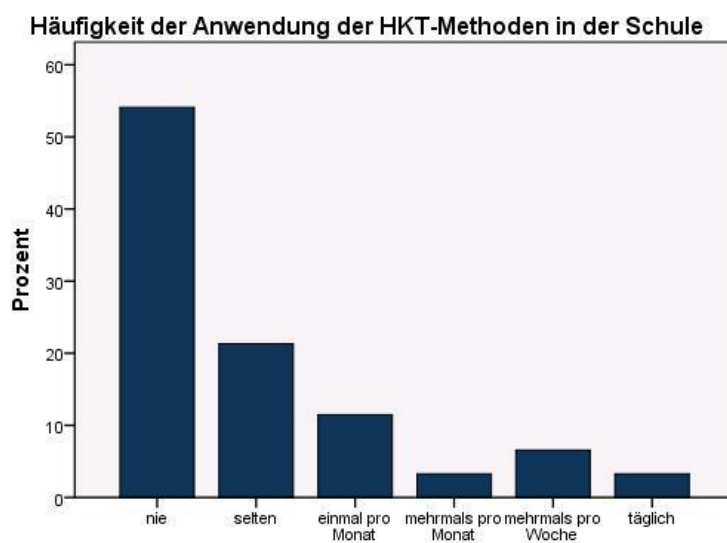


Abbildung D-8. Häufigkeit der Anwendung der HKT-Methoden in der Schule (Pilotstudie).

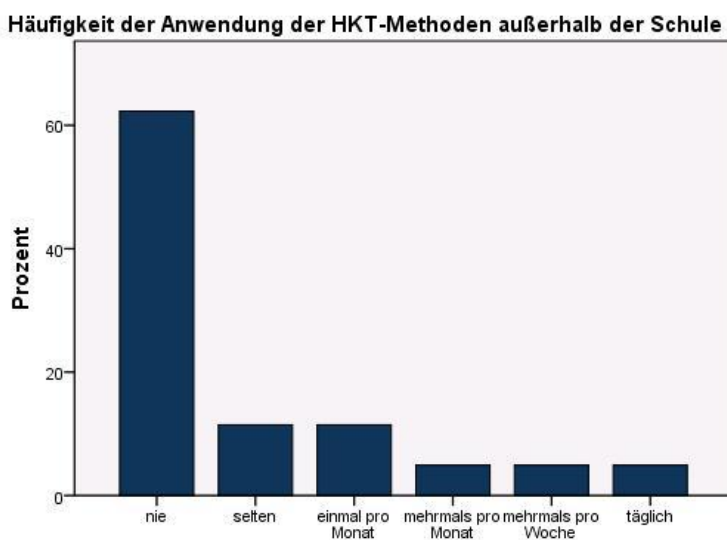


Abbildung D-9. Häufigkeit der Anwendung der HKT-Methoden außerhalb der Schule (Pilotstudie).

Die Methoden des Heidelberger Kompetenztrainings spielten somit für einen Großteil der Schüler nach der Intervention keine nachhaltige Rolle mehr. Ein kleiner Teil der Schüler nutzte diese jedoch auf wöchentlicher Basis.

Geschlecht, Migrationshintergrund, Trainingsmotivation und Sozialklima hatten keinen Einfluss auf die Häufigkeit der Anwendung der Methoden.

6.5 Ergebnisse: Zielerreichung und Zufriedenheit

Die Ziele, die sich die Schüler in den HKT-Trainings setzten, wurden nach eigenen Angaben im Mittel eher erreicht ($M = 3.88$, $SD = 1.56$). 35% der Schüler erreichten ihr Ziel nicht oder eher nicht, 65% erreichten ihr Ziel eher oder vollständig (vgl. Abbildung D-10). Die Schüler waren entsprechend eher zufrieden mit der Zielerreichung ($M = 4.22$, $SD = 1.46$). 25% waren nicht oder eher nicht zufrieden, 75% dagegen waren eher oder vollständig zufrieden (vgl. Abbildung D-11). Die beiden Variablen korrelierten zu $r = .65$ ($p < .001$).

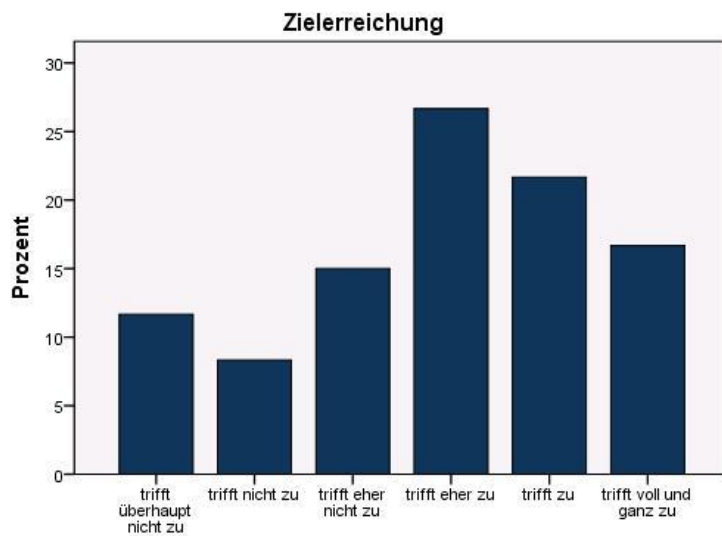


Abbildung D-10. Häufigkeitsverteilung der Erreichung der im HKT gesetzten Ziele (Pilotstudie).

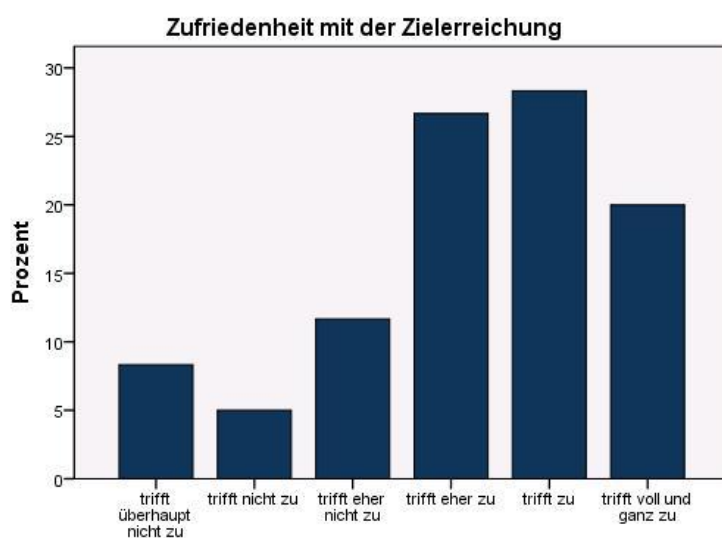


Abbildung D-11. Häufigkeitsverteilung der Zufriedenheit mit der Erreichung der im HKT gesetzten Ziele (Pilotstudie).

Jungen und Mädchen unterschieden sich nicht signifikant in der angegebenen Zielerreichung und der Zufriedenheit mit der Zielerreichung. Migrationshintergrund und wahrgenommenes Sozialklima hatten ebenso keinen signifikanten Einfluss auf Zielerreichung und Zufriedenheit. Die Trainingsmotivation zu Beginn des Trainings sagte jedoch die Zielerreichung vorher ($F(1,52) = 10.45$, $p < .01$, $\beta = .41$).

6.6 Ergebnisse: Sozialklima

Die Veränderung des wahrgenommenen Sozialklimas wurde anhand einer zweifaktoriellen univariaten Varianzanalyse mit dreifach gestuftem Messwiederholungsfaktor analysiert. Es zeigte sich ein signifikanter Zeiteffekt ($F(2,117) = 12.70$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .178$). Das Sozialklima sank in beiden Gruppen kontinuierlich über das Schuljahr hinweg ab (vgl. Abbildung D-12).

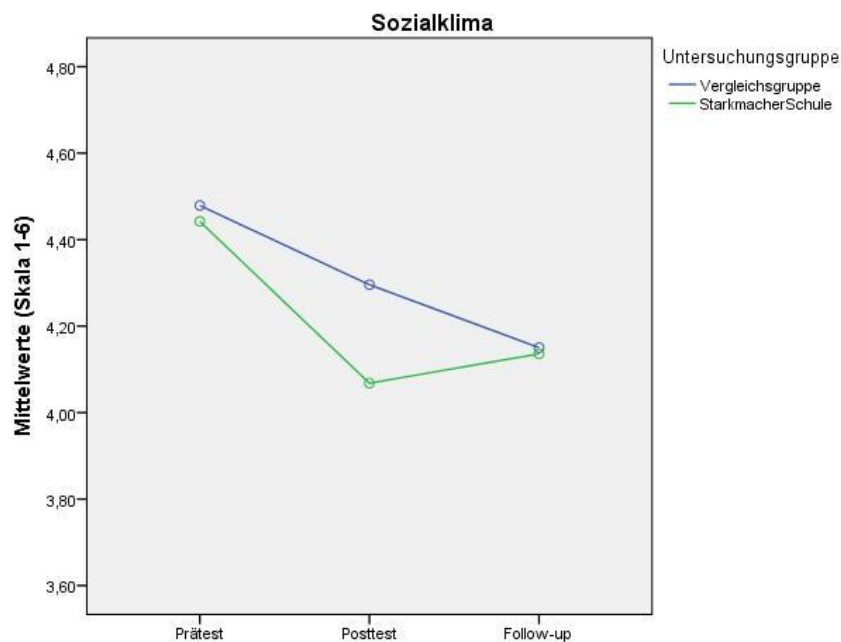


Abbildung D-12. Entwicklung des Sozialklimas in Interventions- und Vergleichsgruppe über das Schuljahr hinweg (Pilotstudie).

Der Abfall war auf eine Verschlechterung der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern zurückzuführen ($F(2,117) = 12.97$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .181$). Der Abfall in der Beziehung der Schüler untereinander war nicht signifikant ($F(2,117) = 2.21$, $p > .05$).

Jungen und Mädchen sowie Schüler mit unterschiedlichem Migrationshintergrund unterschieden sich nicht signifikant hinsichtlich der wahrgenommenen Entwicklung des Sozialklimas.

6.7 Ergebnisse: Veränderungen durch das Projekt

Von 72 Schülern, die den Follow-up-Fragebogen ausfüllten, gaben 44 eine Antwort auf die Frage, ob sich durch die Arbeit mit GenRosso und dem HKT etwas für sie verändert hatte. Die Auswertung erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse. Die induktiv erstellten Kategorien sind in Tabelle D-13 abgebildet.

Tabelle D-13. Kategoriensystem für die Antworten auf die offene Frage im Schülerfragebogen (Pilotstudie).

Kategorien	Codings
Keine Veränderung	27
Spaß gemacht, tolles Projekt	4
Positive Veränderung	-
Selbstbewusstsein erlangt	8
Entspannung vor Klassenarbeiten	1
Verbesserte Konzentrationsfähigkeit	1
Fähigkeit, sich Ziele zu setzen und diese zu verfolgen	1
Verbesserte Teamfähigkeit	1
Gesteigerte Motivation und Zuversicht gegenüber der Zukunft	1
Ausbau an Fähigkeiten am Mischpult	1
Negative Veränderung	1
Schulische Situation verschlechtert	1
Unbestimmt	1

Siebenundzwanzig Schüler berichteten, dass sich für sie durch das Projekt **nichts verändert** hatte. Ein Schüler verknüpfte die Antwort mit der Aussage, dass er beim Projekt nur in der Küche gearbeitet hatte.

Vier Schüler antworteten, dass das Projekt **Spaß gemacht** hatte und sie es weiterempfehlen würden.

Vierzehn Schüler berichteten von einer **positiven Veränderung**: Acht Schüler gaben an, dass sie durch das Projekt selbstbewusster geworden waren, nun mehr aus sich herausgingen, u.a. aus der Erfahrung heraus, im Team etwas erreicht zu haben. Je ein Schüler berichtete von einer besseren Entspannung vor Klassenarbeiten durch das HKT, besserer Konzentrationsfähigkeit und der Fähigkeit, sich Ziele zu setzen und diese zu verfolgen, verbesserter Teamfähigkeit, einer gesteigerten Motivation und Zuversicht gegenüber der Zukunft und einem Ausbau an Fähigkeiten bzgl. der Arbeit am Mischpult.

Negative Veränderung: Ein Schüler kritisierte, dass das Projekt zu viel Zeit des Fachunterrichts in Anspruch genommen und sich für ihn die schulische Situation daher verschlechtert hatte.

Eine Antwort konnte nicht interpretiert werden.

6.8 Perspektive der HKT-Lehrer und des Schulleiters

Interview mit den HKT-Lehrern

Die Auswertung der Aussagen der HKT-Lehrer ergab ein Kategoriensystem mit acht Kategorien. Die HKT-Lehrer äußerten sich zu einem Zwischenfall an der Schule, der Durchführung des HKT-Transfertrainings, zu Bemühungen zur Nachbereitung und Interventionen zur Präsenhaltung des Projekts. Erfolgsfaktoren wurden ebenso thematisiert wie Schwierigkeiten bei den HKT-Trainings. Die Lehrer schilderten ihre Wahrnehmung über Auswirkungen des Projekts auf der Ebene der Schüler, Lehrer, des Kollegiums, der Eltern und der Außenwirkung (Subkategorien) sowie Ansätze zur nachhaltigen Implementierung der Projektideen in den Schulalltag. Abschließend zogen sie für sich persönlich ein Resümee über das Projekt (Tabelle D-14). Zitate werden mit anonymisierter Personen- und Minutenangabe aus den Interviews angegeben. Das vollständige Kategoriensystem findet sich in Anhang A6.

Tabelle D-14. Kategoriensystem für das Interview mit den HKT-Lehrern (Pilotstudie).

Kategorien	Codings
Besondere Ereignisse/Zwischenfälle	1
HKT-Transfertraining	2
Nachbereitung und Interventionen zur Erinnerung an das Projekt	11
Erfolgsfaktoren	3
Schwierigkeiten HKT	22
Auswirkungen	-
Schüler	8
Lehrer	15
Kollegium	5
Eltern	2
Außenwirkung, Netzwerke	6
Nachhaltigkeit	10
Resümee	5

Die Kategorie **Besondere Ereignisse/Zwischenfälle** bezog sich auf Ereignisse seit dem „StarkmacherSchule“-Projekt, die den Kompetenzverlauf der Schüler und das Schulleben beeinflusst haben könnten. In der Zwischenzeit hatte sich ein Vorfall ereignet, der sich nach Aussage der Lehrer massiv auf das Klassenklima der 9. Klassen ausgewirkt hatte und die Schüler so stark beschäftigt hatte, dass während einer Woche kaum mehr Unterricht möglich war. Dieser Zwischenfall betraf sowohl die Interventions- als auch die Vergleichsschule.

Das **HKT-Transfertraining** hatte stattgefunden. Die HKT-Lehrer hatten die Musik aus dem Musical als Einstieg genutzt und das Training als Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen durchgeführt.

Die Kategorie **Nachbereitung und Interventionen zur Erinnerung an das Projekt** bezog sich auf alle Aktivitäten, die von der Schule unternommen wurden, um das Projekt weiterhin in Erinnerung zu halten und an die Erfahrungen anzuknüpfen. Es hatten keine größeren Anschlussprojekte oder Aktionen stattgefunden. Am Montag nach der Musicalwoche hatten sich die Lehrer viel Zeit für eine Nachbesprechung der Erfahrungen genommen und in den ersten Wochen im Unterricht Bezug auf die Projektwoche genommen, so zum Beispiel durch die Besprechung der Liedtexte im Religions-Unterricht, das Verfassen eines Briefes an GenRosso im Englisch-Unterricht und das Auslegen von Musical-Fotos beim Elternsprechtag. Die Mottokarten wurden ebenfalls gelegentlich eingesetzt und die Plakate in Klassenzimmern aufgehängt. Der aufgenommene Film wurde in einer Vollversammlung erneut vorgeführt. Das HKT floss gelegentlich in Elementen in den Unterricht ein und wurde auf freiwilliger Basis zur Prüfungsvorbereitung angeboten.

Die Kategorie **Erfolgsfaktoren** bezog sich auf Aussagen hinsichtlich der Voraussetzungen für die erfolgreiche Durchführung des Projekts. Hier wurden die Unterstützung durch die Schulleitung, die Genehmigung von Unterrichtsausfällen in den Fächern zur Durchführung der HKT-Trainings und die Motivation und Professionalität der Bandmitglieder von GenRosso genannt. Um die Gelder für das Projekt zu akquirieren, waren Engagement und Begeisterung nötig: „Du musst einfach mit Begeisterung hin und selber wirklich dahinter stehen“ (L1, 33:35). Es wurde betont, dass das Projekt einen hohen Aufwand bedeutet hatte.

Bezüglich der **Umsetzung des Heidelberger Kompetenztrainings** in den Klassen berichteten die Lehrkräfte von einigen **Schwierigkeiten**: Sie betonten, dass das Training ein hohes intellektuelles Niveau sowie Konzentration und ein emotionales Einlassen der Schüler erforderte, womit die Lehrer bei dieser Schulform an ihre Grenzen gekommen waren. Die Schüler hatten teilweise Angst gehabt, sich bei den Übungen vor den Mitschülern zu blamieren. Vor allem große Klassen hatten erhebliche Probleme dargestellt, da die Lehrer hier zusätzlich mit Gruppendynamik umgehen mussten. Sie stellten die Freiwilligkeit als wichtige Voraussetzung für das Gelingen des Trainings heraus, sowie den Einstieg, der entscheidend sei, um die Schüler für die Thematik zu begeistern. Sie hatten Übungen und Methodik an ihre Schüler angepasst. Trotz aller Schwierigkeiten wandten sie ein, dass das Konzept gut war und die Didaktik der entscheidende Punkt. Für eine Lehrkraft war es bereits ein Erfolg – sowohl im Unterricht als auch beim HKT-Training – wenn 5% der Schüler erreicht werden.

In die Kategorie **Auswirkungen** wurden alle Aussagen aufgenommen, die sich auf Veränderungen und Folgen des Projekts bezogen. Die Aussagen ließen sich in Unterkategorien zu den Wahrnehmungen über Auswirkungen auf Ebene der Schüler, Lehrer, des Kollegiums, Berichte von Eltern und Veränderungen in den schulischen Netzwerken unterteilen. Die Lehrer waren der Meinung, dass einige **Schüler** durch den Bühnenauftritt an Selbstvertrauen gewonnen hatten. Nach dem Projekt hatten diese selbständig die Theater-AG organisiert, deren Lehrkraft ausgefallen war. Einige hatten sich nach der Projektwoche bei den Lehrern bedankt. Wenngleich die Lehrer den Eindruck hatten, dass nur ein kleiner Teil der Schüler mit dem HKT arbeiten konnte, beschäftigte sich dieser nach wie vor mit dem Heidelberger Kompetenztraining. Auf Schülerseite entstand die Nachfrage nach weiteren Fantasiereisen und Konzentrationsübungen sowie nach Tipps für die Konzentration vor Prüfungen. Ein Lehrer resümierte: „Und für die erschließen wir eigentlich eine neue Welt“ (L3, 14:11).

Die **HKT-Lehrer** hatten durch das Musical und das HKT eine Bereicherung und Motivation erlebt und waren begeistert vom Projekt. Ein Lehrer, der im Backstage-Bereich eher eine Hintergrundrolle gehabt hatte, war vom Musical nicht ganz so begeistert. Dennoch war er der Meinung, dass das

Projekt „so richtig schön Farbe in unseren grauen Alltag gebracht“ (L3, 29:53) hatte. Beeindruckt waren sie von der Zusammenarbeit mit außerschulischen Kräften, die sie bzgl. der Motivierung der Schüler für schwierige repetitive Aufgaben beobachtet hatten. Sie behielten tolle Erinnerungen an das Projekt und waren stolz über das Erreichte und die positive Darstellung der Schüler. Sie berichteten teilweise über einen verbesserten Kontakt zu den Schülern und eine Veränderung des eigenen Schülerbilds. Ein Lehrer berichtete über den Einsatz von HKT im Sport, er hatte jedoch Schwierigkeiten, die Methoden im Alltag abzurufen.

Hinsichtlich des **Kollegiums** waren die HKT-Lehrer einstimmig der Meinung, dass das Projekt – zumindest kurzfristig – den Zusammenhalt und die Teamfähigkeit im Kollegium gestärkt hatte („... und ich habe gedacht: ‚Hey, jetzt geht endlich einmal ein Ruck durch den Laden durch‘“, L3, 19:37; „Da waren wir endlich mal ein Team“, L3, 20:17; „Eigentlich war es mehr ein Projekt für uns wie für die Schüler“, L3, 20:11).

Befürchtungen, dass sich **Eltern** über den Unterrichtsausfall beklagen würden, hatten sich nicht erfüllt. Die Eltern hatten sich stattdessen nach einer Wiederholung des Projekts erkundigt.

Schließlich hatte das Projekt auch über die Schule hinaus Wirkungen gezeigt. Die Lehrer berichteten von der Erweiterung und Verbesserung des **Netzwerkes** zu Stadt und Schulträger und einem nachhaltigen Interesse für die Schule von Sponsoren und Organisationen, denen das Projekt präsentiert wurde. Sie betrachteten das Projekt als positiv für das Schulimage und als ein Signal über die Leistungsfähigkeit der Hauptschule.

Unter die Kategorie **Nachhaltigkeit** fielen Aussagen dazu, inwiefern das Projekt bis heute Wirkung zeigte und wie die Projektidee weiterhin ins Schulleben integriert werden sollte. Die Lehrer bedauerten, dass die Wirkung des Projekts mit dem Alltag schnell verblasst war und merkten an, dass die Verantwortlichen das Projekt besser hätten „ausschlachten“ (L3, 19:32) können. So nahm auch die Wirkung im Kollegium bald ab. In Zukunft sollte die Matrix aus einer erlebnisorientierten Maßnahme in Kombination mit dem Heidelberger Kompetenztraining in kleineren Projekten wie dem Besuch eines Hochseilgartens weitergeführt werden. Der Theaterunterricht sollte als Schwerpunkt der Schule gestärkt und ein Monatsmotto ins Schulleben aufgenommen werden. HKT stellte einen wichtigen Bestandteil zur Sicherung der Nachhaltigkeit dar. Es sollte in das Kompetenztraining der 10. Klassen implementiert und in kleineren Praxisklassen regelmäßig von einem HKT-Lehrer eingesetzt werden. Außerdem wurde es zur Prüfungsvorbereitung in der 9. oder 10. Klasse eingeplant.

Unter die Kategorie **Resümee** fielen alle Aussagen zur zusammenfassenden Bewertung des Projekts. Die Lehrkräfte betonten, dass sie ein solches Projekt „jederzeit wieder“ (L3, 33:11) durchführen würden und es „auch die vielen Stunden wert [gewesen war], die ausgefallen sind“ (L3, 30:34).

Während des Besuchs an der Schule fiel auf, dass einige Schüler und eine Lehrkraft ein „StarkmacherSchule“-T-Shirt trugen.

Interview mit dem Schulleiter

Aus dem Interview mit dem Schulleiter entstand ein Kategoriensystem mit drei Hauptkategorien: Interventionen zur Erinnerung an das Projekt, Auswirkungen des Projekts auf verschiedenen Ebenen und Aussagen zur Nachhaltigkeit (Tabelle D-15). Das vollständige Kategoriensystem findet sich in Anhang A7.

Tabelle D-15. Kategoriensystem für das Interview mit dem Schulleiter (Pilotstudie).

Kategorien	Codings
Interventionen zur Erinnerung an das Projekt	1
Auswirkungen	-
Schüler	7
Kollegium	5
Schulleiter	4
Schulklima	2
Eltern	1
Außendarstellung/Netzwerke	6
Nachhaltigkeit	10

Hinsichtlich der **Interventionen zur Erinnerung an das Projekt** nannte der Schulleiter die Vorführung eines Films, der über das Projekt gedreht wurde, um ein „Fresh-up“ (04:49) der Gefühle zu erzeugen.

Die Kategorie **Auswirkungen** bezog sich auf Erfahrungen und wahrgenommene Einflüsse des Projekts auf Schüler, Kollegium, den Schulleiter selbst, das Schulklima, Eltern und die Außendarstellung bzw. Netzwerke in der Gemeinde. Hinsichtlich der **Schüler** hatte der Schulleiter „selten so strahlende und begeisterte und motivierte Jugendliche gesehen wie in dieser Woche, und das können wir im Standardunterricht nie leisten. Und deswegen war es, denke ich, für das Leben von den Schülern ganz eindrucksvoll und wichtig“ (02:37). Der Schulleiter wog ab, dass das Projekt bei einigen Schülern möglicherweise weniger Eindruck gemacht hatte, bei anderen jedoch Selbstvertrauen und die Beziehungsebene gestärkt hatte. „Auf jeden Fall ist das Auf-der-Bühne-stehen und so ein Ding zu machen ganz ganz wertvoll, um Selbstvertrauen zu entwickeln und Wertigkeit auch zu haben, wir haben da etwas Tolles hinbekommen“ (07:07). Gleichzeitig berichtete er, dass die Schule nach wie vor Probleme wie bspw. Mobbing hatte, hoffte jedoch, dass das HKT ein Handwerkszeug bieten würde, um besser mit Problemen umzugehen.

Hinsichtlich des **Lehrerkollegiums** hatte der Schulleiter positive Erfahrungen gemacht und war von der Zusammenarbeit während der Projektwoche beeindruckt gewesen. Er spürte auch nach dem Projekt ein positives Klima und eine gute Zusammenarbeit im Kollegium.

Für den **Schulleiter** selbst war das Projekt eine spannende Abwechslung zum Schulalltag gewesen. Für ihn waren die emotionale Begeisterung der Schüler und das erfolgreich gestemmte Abenteuer mit dem Kollegium eindrucklich. Er zeigte sich stolz über die Anerkennung, die ihm und der Schule aus der Öffentlichkeit entgegengebracht wurde.

Er hatte den Eindruck, dass das **Schulklima** sich eine Zeitlang verbesserte und ein „Spirit“ (00:44) in der Schule spürbar gewesen war.

Die **Eltern** der Schule sowie Elternbeiräte aus anderen Schulen hatten Begeisterung über das Projekt gezeigt.

Anerkennende **Rückmeldungen** hatte er von Schulleiterkollegen, Personen aus der Stadt und dem Schulamt erhalten und sah die Bemühung gelungen, positive Werbung für die Hauptschule zu machen und diese in positive Erinnerung zu rücken. Es hatten sich keine weiteren Netzwerke gebildet.

Hinsichtlich der **Nachhaltigkeit** führte er aus, dass das Projekt mit Sicherheit ein eindrucksvolles und wichtiges Erlebnis im Leben der Schüler und als singuläres Ereignis bedeutsam und wertvoll war. Dies war unmittelbar nach dem Projekt deutlich spürbar gewesen, sowohl bei den einzelnen Schülern als auch im Lehrerkollegium. Nach ein paar Wochen hatte es einen „Abflachungseffekt“ (04:15) gegeben, der Alltag hatte wieder überhandgenommen und die Erlebnisse waren nicht mehr so präsent gewesen. Er betonte jedoch und war der festen Überzeugung: „Es ist einfach mehr so ein Eindruck, der aus der Erfahrung heraus zeigt, wenn solche Dinge passieren in Schule, und man trifft die Kinder dann später im Erwachsenenleben wieder, erinnern die sich an so etwas.“ (06:17) und insofern gebe es eine Wirkung, auch wenn sie nicht ganz messbar sei.

7 Zusammenfassung

In der Pilotstudie wurde die Wirksamkeit des Projekts „StarkmacherSchule“ mithilfe einer quasi-experimentellen Längsschnittstudie im Hinblick auf die Entwicklung der Selbstregulation, der Selbstwirksamkeit und des Selbstwerts von Schülern einer Schule untersucht. Außerdem wurden deren Reaktionen, Verhalten und weitere Ergebnisse überprüft. Die Ergebnisse der Fragebogenstudie wurden mit Aussagen von Lehrkräften und Schulleiter aus standardisierten Interviews trianguliert. Eine weitere Schule diente als Vergleichsgruppe. An der Pilotstudie nahmen insgesamt 199 Schüler teil.

Erwartungsgemäß stiegen die Selbstregulation und die Selbstwirksamkeit der Schüler in der Interventionsgruppe signifikant gegenüber der Vergleichsgruppe an. Die Selbstberichte der Schüler und die Interviews mit den Lehrkräften wiesen ebenfalls darauf hin, dass das Projekt das Selbstbewusstsein eines Teils der Schüler steigerte. Die Entwicklung im Bereich der Selbstregulation war vor allem auf eine verbesserte Konzentration, die Nutzung von Symbolen und den adaptiven Körpereinsatz sowie das Bewusstwerden und den Einsatz von Zielen und Stärken zurückzuführen. Die Hypothesen 1a und 1b wurden somit bestätigt. Der Selbstwert stieg in beiden Gruppen signifikant an, es zeigte sich keine Überlegenheit der Interventionsgruppe. Hypothese 1c wurde somit nicht bestätigt.

Die Selbstregulationsfähigkeit sank im Follow-up beinahe auf das Ausgangsniveau zurück. Die Selbstwirksamkeit blieb auf einem erhöhten Niveau, allerdings nicht mehr signifikant höher als in der Vergleichsgruppe. Der Selbstwert blieb in beiden Gruppen signifikant über dem Ausgangswert zu Schuljahresbeginn. Die Lehreraussagen zeigten, dass einige Versuche unternommen wurden, um die Erlebnisse der Musicalwoche und die Mentaltrainingsmethoden in Erinnerung zu behalten. Im Bereich der Selbstwirksamkeit schien dies erfolgreich gewesen zu sein. Jedoch berichteten auch die Lehrkräfte von einem Abflachungseffekt einige Wochen nach dem Projekt. Hypothese 2 wurde somit teilweise bestätigt.

Forschungsfrage 3 bezog sich auf weitere Auswirkungen des Projekts. Basierend auf den quantitativen und qualitativen Daten kann davon ausgegangen werden, dass die Musicalprojektwoche die Bedürfnisse nach Beziehung und Lustgewinnung befriedigt hatte. Die Musicalwoche wurde durchweg sehr positiv bewertet. Die Mehrheit der Schüler hatte die im HKT gesteckten Ziele erreicht und war zufrieden mit der Zielerreichung. Die Schüler berichteten außerdem von Entspannung vor Klassenarbeiten und verbesserter Teamfähigkeit. Auch das Lehrerkollegium hatte kurzfristig Zusammenhalt und Motivation durch das Projekt erfahren, was das Potenzial der Ressourcenstärkung auch auf Lehrerebene verdeutlicht. Doch auch hier kam es zu einem Abflachungseffekt. Auf der Gemeindeebene hatte das Projekt zu einer Erweiterung und Verbesserung des Netzwerks mit der Stadt, Sponsoren und Organisationen beigetragen und ein positives Signal gesendet, dass auch eine Hauptschule in der Lage ist, Beeindruckendes zu leisten. Im Gegensatz zu den überwiegend positiven Rückmeldungen äußerte sich ein Schüler kritisch über das Projekt. Dieses hatte seiner Meinung nach zu viel Zeit des Fachunterrichts in Anspruch genommen und seine schulische Situation dadurch verschlechtert. Des Weiteren zeigte sich ein signifikanter Abfall des wahrgenommenen Sozialklimas, vor allem in der Lehrer-Schüler-Beziehung, in beiden Schulen. Dieser Abfall wird von den Lehrkräften auf einen Vorfall zurückgeführt, welcher sich an beiden Schulen ereignet hatte und das Schulleben über mehrere Wochen hinweg beeinträchtigte.

Forschungsfrage 4 thematisierte den Einfluss von Personen- und Umweltmerkmalen auf die Kompetenzentwicklung. Jungen und Mädchen unterschieden sich nicht signifikant hinsichtlich der Kompetenzentwicklung. Schüler mit partiellem Migrationshintergrund wiesen einen durchschnittlichen Abfall an Selbstwirksamkeit über das Schuljahr hinweg auf, während Schüler ohne und mit vollständigem Migrationshintergrund einen Anstieg verzeichneten. Da die Stichprobengröße dieser Analyse lediglich $N = 39$ betrug, sollten diese Ergebnisse in nachfolgenden Studien weiter untersucht werden. Die Trainingsmotivation hatte keinen signifikanten Einfluss auf den Kompetenzverlauf. Das wahrgenommene Sozialklima zu Beginn des Schuljahres hatte in der Vergleichsgruppe einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeit und des Selbstwerts. Dieses Ergebnis stützt die Forschungslage zur förderlichen Wirkung eines positiven Klimas auf die Selbstwirksamkeitsentwicklung. Der Effekt zeigte sich jedoch nicht in der Interventionsgruppe. Eventuell wurde die Wirkung durch das Projekt überlagert.

Forschungsfrage 5 bezog sich auf die Frage, welche Rückschlüsse sich anhand der Ergebnisse auf die Gestaltung der Intervention ziehen lassen, um diese zu optimieren. Aufgrund des Abflachungseffekts der Selbstregulationskompetenz beschloss die Steuerungsgruppe nach der ersten Tour im Herbst/Frühjahr 2012/13, das Thema Nachhaltigkeit mit allen weiteren Schulen bereits in die Planung des Projekts einzubringen.

Das in der Pilotstudie verwendete Untersuchungsdesign war weitgehend zufriedenstellend und wurde vor der Durchführung der Hauptstudie geringfügig angepasst. Die Trainingsmotivation wurde in der Hauptstudie nicht mehr erhoben, da die Schüler zu Beginn des Heidelberger Kompetenztrainings meist noch keine Informationen über das Training hatten. In der Nachbesprechung der ersten Projektphase wurde außerdem deutlich, dass nicht alle Schulen alle Projekt-Bausteine wie geplant durchführten. Das Transfertraining, welches einen bedeutenden Bestandteil des Projektablaufs darstellte, wurde teilweise nur sehr verkürzt durchgeführt. Daher wurde in der Hauptstudie zusätzlich ein Fragebogen für die Lehrkräfte eingesetzt, um zu erheben, ob ein Transfertraining stattgefunden hatte und welche Übungen zum Einsatz kamen, sodass starke Abweichungen von der Projektstruktur erfasst werden konnten.

Da sich in der Studie von Kröger, Klann und Kaps (2009) zeigte, dass Schüler in GenRosso-Workshops eine höhere Steigerung im Selbstbewusstsein aufwiesen als Schüler, welche an Workshops von Lehrkräften teilnahmen, wurde die Workshop-Teilnahme in der Hauptstudie als zusätzliche Kontrollvariable aufgenommen.

E Hauptstudie

Im Folgenden werden das Untersuchungsdesign (Kapitel 1) und die Stichprobe der Hauptstudie (Kapitel 2) genauer beschrieben. Darauf folgt eine Darstellung der verwendeten Messinstrumente (Kapitel 3), der Durchführung (Kapitel 4) und der quantitativen und qualitativen Auswertungsmethoden (Kapitel 5). In Kapitel 6 werden die Ergebnisse dargestellt. Diese werden in Kapitel 7 zusammengefasst.

1 Untersuchungsdesign

In der Hauptstudie wurde erneut eine quasi-experimentelle Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten und Vergleichsgruppe durchgeführt. Die Selbstregulation, die Selbstwirksamkeit und der Selbstwert der Schüler wurden mithilfe von Fragebögen zu Beginn des Schuljahres, im Anschluss an HKT-Training und Projektwoche sowie nach dem Transfertraining am Ende des Schuljahres gemessen. Es wurden zu jedem Zeitpunkt dieselben Skalen verwendet. Eine Vergleichsschule, die das Projekt nicht durchführte, diente als Vergleichsgruppe und erhielt nur diejenigen Skalen, die sich nicht auf das Projekt bezogen. Skalen zur Selbstregulation (Schwarzer, 1999) und Lageorientierung nach Misserfolg (Kuhl & Fuhrmann, 1997) dienten der weiteren Validierung des Fragebogens zur Selbstregulation.

Im Posttest wurde die Einschätzung der Schüler zur Projektwoche und zum HKT-Training in einem offenen Antwortformat erfragt (Reaktion). Im Follow-up-Fragebogen wurden die Erreichung des im HKT gesteckten Ziels, die Zufriedenheit mit der Zielerreichung und eine Schulnote als Gesamtbewertung des Projekts (Ergebnis) erhoben. Die Häufigkeit der Anwendung der HKT-Methoden in und außerhalb der Schule (Verhalten) wurde erfragt. In einem offenen Antwortformat konnten die Schüler Veränderungen durch das Projekt benennen.

Interviews mit Lehrkräften und Schulleitung wurden geführt, jedoch in separaten Arbeiten ausgewertet (Akoglu, 2015; Beck, 2014; Bühler, 2014; Müller, 2015; Rogge, 2014). Um Rückschlüsse auf die Programmdurchführung zu erhalten, erhielten die Lehrkräfte zum Posttest einen Fragebogen, in dem erfragt wurde, ob sie die vier HKT-Module anhand digitaler und analoger Methoden ausgeführt hatten, welche Schwierigkeiten in der Durchführung auftraten und wie die Lehrkräfte die Nützlichkeit des Trainings einschätzten. In einer erneuten E-Mail-Korrespondenz wurde außerdem abgefragt, ob sie das Transfertraining durchgeführt hatten. Unterschiede in der Wirksamkeit können somit ggf. auch auf die Ausführungsvarianten zurückgeführt werden (vgl. Mittag & Bieg, 2010).

Als Kontrollvariablen wurden auf Personenebene Geschlecht, Migrationshintergrund und der sozioökonomische Status erhoben. Auf Umweltebene wurde das Sozialklima erfasst. Auf der Ebene der Intervention wurden die Häufigkeit der Anwendung der HKT-Methoden, die Durchführungsbedingungen während des HKT-Trainings erhoben und die Teilnahme an einem GenRosso- und einem Bühnenworkshop erfragt. Um zu überprüfen, ob sich das Sozialklima durch die Intervention signifikant verändert, wurde es zu allen drei Messzeitpunkten gemessen.

2 Stichprobe

Für die Hauptstudie wurden fünf der sechs Standorte evaluiert, die an der Herbsttour 2013 teilnahmen. Eine Schule wurde aufgrund der späten Zusage zum Projekt und dem dadurch entstehenden veränderten Ablauf der Bausteine nicht in die Studie aufgenommen.

An der Untersuchung nahmen eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen zusammen mit einer angrenzenden Hauptschule, eine integrierte Gesamtschule, eine erzbischöfliche Realschule, eine Berufsschule sowie ein christliches Gymnasium teil. Die Schulen hatten ihren Standort in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Thüringen.

Die Schulen waren somit heterogen, sowohl im Hinblick auf die Schulart, das Bundesland, den sozialen Hintergrund der Schüler als auch im Hinblick auf eine Reihe struktureller Unterschiede. Vergleiche zwischen Schularten wurden nicht angestellt. Die Vergleichsschulen wurden hinsichtlich Schulform, Schulstandort, Trägerschaft und sozialem Milieu der Schüler parallelisiert (vgl. Tabelle E-1). Für die Berufsschule wurden zwei Vergleichsschulen ausgewählt, um dieselbe Schülerzahl und Schulformen bereitzustellen. Die Vergleichsschule des christlichen Gymnasiums willigte lediglich zu der Prä- und Follow-up-Erhebung ein. Für die erzbischöfliche Realschule und die Förderschule konnte keine Vergleichsschule gefunden werden. Sie wurden daher aus der vorliegenden Studie ausgeschlossen.

In der Hauptstudie lagen insgesamt 1320 Datensätze vor. 730 Datensätze waren aus der Interventionsgruppe, 590 aus der Vergleichsgruppe. Insgesamt lagen für 784 Schüler Daten zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt vor und für 559 Schüler für alle drei Messzeitpunkte. Zum ersten Messzeitpunkt betrug das Durchschnittsalter 15.7 Jahre. Der jüngste Schüler war 12, der älteste 23 Jahre alt. 91% der Schüler, für die Angaben zum Geburtsland vorlagen, waren in Deutschland geboren, je ein Prozent in der Türkei, Russland und dem Irak. Weitere Nationen waren mit nur wenigen Personen vertreten. 35% der Schüler hatte keinen Migrationshintergrund, 8% einen partiellen und 23% einen vollständigen Migrationshintergrund. Für 34% der Stichprobe konnte aufgrund fehlender Angaben zum Geburtsland der Eltern keine Aussage gemacht werden. Insgesamt waren 32 Geburtsländer vertreten, die Eltern und Großeltern stammten aus insgesamt 87 Nationen. Weitere deskriptive Angaben zur Stichprobe sind Tabelle E-2 zu entnehmen.

Um zu überprüfen, ob sich die Untersuchungsgruppen hinsichtlich der nominalskalierten soziodemografischen Merkmale unterschieden, wurde der Kontingenzkoeffizient C (Wertebereich: 0-1) berechnet. Bei Variablen mit mehr als zwei Ausprägungen wurde der Cramer-Index (C_I ; vgl. Bortz & Schuster, 2010) verwendet. Hinsichtlich des Alters wurde ein T-Test durchgeführt. Die Untersuchungsgruppen unterschieden sich nicht signifikant hinsichtlich Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund der Schüler. Sie wichen jedoch im Hinblick auf die Anzahl der Schüler pro Schulform und Klassenstufe sowie auf die Indikatorvariablen zum sozioökonomischen Status signifikant voneinander ab. Schüler der Interventionsgruppe hatten durchschnittlich niedrigere Werte in den Indikatoren zum sozioökonomischen Status.

Tabelle E-1. Überblick über die Schulen der Stichprobe (Hauptstudie).

Schulform	Bundesland	Trägerschaft	Gemeindezahl	Datensätze
Hauptschule (Interventionsschule)	Nordrhein-Westfalen	Staatlich	Stadt II	204
Hauptschule (Vergleichsschule)	Nordrhein-Westfalen	Staatlich	Stadt II	128
Integrierte Gesamtschule (Interventionsschule)	Niedersachsen	Kirchlich	Stadt I	150
Oberschule u. Realschule (Vergleichsschule)	Niedersachsen	Kirchlich	Stadt II	101
Christliches Gymnasium (Interventionsschule)	Thüringen	Kirchlich	Stadt I	108
Gymnasium (Vergleichsschule)	Thüringen	Kirchlich	Stadt II	100
Berufsschule (Interventionsschule)	Baden-Württemberg	Staatlich	Stadt II	268
Berufsschulen (2 Vergleichsschulen)	Baden-Württemberg	Staatlich	Stadt I, Stadt II	261

Anmerkung: Gemeindezahl: Dorf (weniger als 3.000 Einwohner), Ortschaft (3.000 bis 15.000 Einwohner), Stadt I (15.000 bis 100.000 Einwohner), Stadt II (100.000 bis 1.000.000 Einwohner), Großstadt (mehr als 1.000.000 Einwohner) (vgl. Frey et al., 2009).

Tabelle E-2. Soziodemografische Charakteristika der Interventions- und Vergleichsgruppe zum Prätest (Hauptstudie; gültige Prozente).

	Gesamt (N=1320)	Interventions- gruppe (N=730)	Vergleichsgruppe (N=590)	Statistik	p- Wert
Geschlecht					
weiblich (in %)	521 (52%)	308 (53%)	213 (51%)	C = .022	.478
Alter (in Jahren)	15.7	15.7	15.7	T = .375	.707
Schulform				CI = .182	.000
Hauptschule	395 (31%)	267 (38%)	128 (23%)		
Realschule	130 (10%)	52 (8%)	78 (14%)		
Gymnasium	208 (17%)	108 (16%)	100 (18%)		
Berufsschule	529 (42%)	268 (39%)	261 (46%)		
Klassenstufe				CI = .108	.021
8. Klasse	93 (9%)	46 (8%)	47 (11%)		
9. Klasse	214 (22%)	136 (24%)	78 (19%)		
10. Klasse	299 (30%)	184 (32%)	115 (27%)		
BK	303 (31%)	164 (29%)	139 (33%)		
BFS	78 (8%)	38 (7%)	40 (10%)		
Abschluss Mutter				CI = .156	.000
Keinen	87 (10%)	42 (8%)	45 (12%)		
Hauptschule	198 (22%)	123 (24%)	75 (20%)		
Realschule	352 (40%)	227 (44%)	125 (33%)		
Abitur	111 (13%)	54 (11%)	57 (15%)		
Studienabschl.	142 (16%)	67 (13%)	75 (20%)		
Abschluss Vater				CI = .181	.000
Keinen	74 (9%)	39 (8%)	35 (9%)		
Hauptschule	224 (26%)	144 (29%)	80 (22%)		
Realschule	291 (34%)	185 (38%)	106 (29%)		
Abitur	108 (13%)	52 (11%)	56 (15%)		
Studienabschl.	165 (19%)	70 (14%)	95 (26%)		
Bücher im Haushalt				CI = .129	.008
0-10	153 (16%)	97 (18%)	56 (14%)		
11-25	156 (17%)	95 (17%)	61 (16%)		
26-100	194 (21%)	107 (20%)	87 (22%)		
101-200	129 (14%)	84 (15%)	45 (12%)		
201-500	138 (15%)	86 (16%)	52 (13%)		
mehr als 500	173 (18%)	81 (15%)	92 (23%)		
Migrationshintergrund				CI = .054	.273
Keinen	480 (54%)	178 (55%)	202 (51%)		
Partiell	109 (12%)	63 (13%)	46 (12%)		
Vollständig	308 (34%)	161 (32%)	147 (37%)		

Anmerkung: C: Kontingenzkoeffizient; T: T-Wert; CI: Cramer-Index.

3 Messinstrumente

Der standardisierte Schüler-Fragebogen wird in Abschnitt 3.1 dargestellt. Der Fragebogen für die HKT-Lehrer zur Überprüfung der Durchführung der HKT-Trainings wird in Abschnitt 3.2 erläutert.

3.1 Schüler-Fragebogen

Der Schülerfragebogen beinhaltete zu Beginn eine einseitige Instruktion sowie die Erstellung eines gleichbleibenden anonymen Codes, um die Fragebögen der verschiedenen Messzeitpunkte den jeweiligen Schülern zuordnen zu können. Zu allen drei Messzeitpunkten wurden die Skalen zur Messung der abhängigen Variablen Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstwert erhoben. Zur Validierung des HKT-Fragebogens wurden zusätzlich zwei Skalen erhoben: eine Skala zur Selbstregulation (Schwarzer, 1999) und eine Skala zur Lageorientierung nach Misserfolg (Kuhl & Fuhrmann, 1998; vgl. Anhang A1). Im Prätest wurden Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund und der sozioökonomische Status erfragt. Im Posttest wurden Fragen zu den Durchführungsbedingungen des HKT-Trainings und dessen Bewertung hinzugefügt. Außerdem wurde die Musicalwoche bewertet. Ein Item diente der Erfassung der Teilnahme an einem GenRosso-Workshop und/oder einem Bühnenworkshop. Da die Vergleichsgruppe auch andere Projekte durchführen konnte, die sich auf die drei abhängigen Variablen auswirken konnten, wurde im Posttest und Follow-up zusätzlich erfragt, ob die Schüler an vergleichbaren Veranstaltungen teilgenommen hatten. Diese wurde nicht in die Analyse eingeschlossen. Im Follow-up wurden die Teilnahme an einem HKT-Transfertraining, die Zielerreichung, die Zufriedenheit mit der Zielerreichung und Veränderungen durch das Projekt erfragt. Als Ergebnis wurde zusätzlich eine Schulnote für das Gesamtprojekt erhoben. Sofern nicht anders aufgeführt, erfolgte die Beantwortung erneut auf einer 6-stufigen Skala von (1) *trifft überhaupt nicht zu* bis (6) *trifft voll und ganz zu*. Im Folgenden werden die einzelnen Skalen genauer erläutert. Eine Übersicht über die verwendeten Skalen und deren Eigenschaften findet sich in Tabelle E-3.

Lernen:

Selbstregulation. Selbstregulation wird entsprechend der im Heidelberger Kompetenztraining geschulten Kompetenzen als die Fähigkeit definiert, sich Ziele setzen zu können, sich konzentrieren zu können, seine Stärken zu kennen und diese im Sinne der Zielerreichung einsetzen zu können und sich von Störungen abschirmen zu können. Sie wurde durch einen selbst entwickelten Fragebogen (vgl. Anhang A1) mit 16 Items zu allen drei Messzeitpunkten erhoben. Dieser besteht aus vier Faktoren: *Konzentration und Abschirmung*, *Symbolnutzung und adaptiver Körpereinsatz*, *Zielvisualisierung* und *Bewusstsein und Einsatz von Zielen und Stärken*. Er wies im Prätest eine interne Konsistenz von $\alpha = .82$ auf. Die interne Konsistenz der Einzelfaktoren lag bei $\alpha = .75$, $.67$, $.65$ und $.75$. Beispielitems lauten: „Immer wenn ich vor einer Herausforderung stehe, setze ich mir ein klares Ziel, um sie zu lösen.“, „Ich kann es körperlich spüren, wie es sich anfühlt, mein Ziel in der Zukunft zu erreichen.“

Selbstwirksamkeit. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung wurde mithilfe des Fragebogens von Schwarzer und Jerusalem (1999) gemessen. Dieser umfasst 10 Items und hatte eine interne Konsistenz von $\alpha = .81$. Beispielitem: *„Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.“*

Selbstwert. Zur Erfassung des Selbstwerts wurden angelehnt an PISA 2003 (PISA-Konsortium Deutschland et al., 2006) sechs Items der Rosenberg Self-esteem Scale (von Collani & Herzberg, 2003) verwendet. Die interne Konsistenz der Skala betrug Cronbachs $\alpha = .82$. Beispielitem: *„Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden.“*

Die Skala **Selbstregulation** von Schwarzer und Jerusalem (1999) erfasst die Fähigkeit zu Konzentration und Motivation und deren Aufrechterhaltung auch nach Rückschlägen. Sie besteht aus 10 Items und wies eine interne Konsistenz von Cronbachs $\alpha = .79$ auf. Beispielitem: *„Ich kann mich lange Zeit auf eine Sache konzentrieren, wenn es nötig ist.“*

Die Skala **Lageorientierung nach Misserfolg** entstammt dem Selbststeuerungsinventar (SSI-K, englisch: Volitional Components Questionnaire VCQ) von Kuhl & Fuhrmann (1997) und beinhaltet vier Items. Kuhl bezeichnet Lageorientierung als die Unfähigkeit, „negative Emotionen als Folge eines belastenden Erlebnisses herabzuregulieren“ (Langens, 2009, S. 103). Die Skala wies eine interne Konsistenz von Cronbachs $\alpha = .78$ auf. Beispielitem: *„Wenn etwas Schlimmes passiert ist, dauert es sehr lange, bis ich mich auf etwas anderes konzentrieren kann.“*

Reaktionen, Verhalten und Ergebnisse:

Bewertung des HKT-Trainings. Die Zufriedenheit mit dem HKT-Training sowie der Nutzen für den Schulalltag wurden mit je einem Item erfragt: *„Ich war zufrieden mit dem HKT-Training.“*, *„Ich kann das HKT für die Schule gut gebrauchen.“* Mit dem Ziel einer formativen Evaluation wurden die Schüler in einem offenen Antwortformat zudem gefragt, was ihnen besonders gut am HKT-Training gefallen hatte und wo sie noch Verbesserungsbedarf sehen.

Einschätzung der Musicalwoche. Um die Reaktionen auf die Musicalwoche zu erfassen, wurde derselbe Fragebogen verwendet, der auch in der Pilotstudie eingesetzt wurde und die Musicalziele abbildet. Beispielitem: *„Ich war stolz auf mich.“* Die interne Konsistenz der Skala betrug Cronbachs $\alpha = .87$.

Häufigkeit der Anwendung. Die Häufigkeit der Anwendung der HKT-Methoden in der Schule und außerhalb wurde erneut mit zwei selbst entwickelten Items im Follow-up erfasst. Beispielitem: *„Wie oft wendest du die HKT-Methoden in der Schule an?“* Die Items konnten auf einer Skala von (1) *nie* bis (7) *mehrmals täglich* beantwortet werden. Die beiden Items korrelierten zu $r = .66$.

Zielerreichung. Da sich die Schüler im HKT-Training individuelle Ziele setzen konnten, wurde der generelle Grad der Zielerreichung mit einem selbst entwickelten Item erhoben: *„Ich habe das Ziel, das ich mir im Training gesteckt habe, erreicht.“*

Zufriedenheit mit der Zielerreichung. Die Zufriedenheit mit der Zielerreichung wurde mithilfe eines Items erfragt: *„Ich bin mit der Zielerreichung zufrieden.“*

Bewertung Gesamtprojekt. In der Follow-up-Befragung wurde ein abschließendes Urteil in Form einer Schulnote über das Gesamtprojekt erhoben. *„Welche Schulnote würdest du dem ganzen StarkmacherSchule-Projekt im Nachhinein geben? (1-6)“*

Bedeutung von und Veränderung durch das Projekt. In einem offenen Antwortformat wurden die Schüler gefragt, was für sie aus dem Projekt wichtig war und ob sich durch das Projekt subjektiv etwas für sie verändert hatte. „Was war aus dem Projekt (Musical und HKT) für dich wichtig?“, „Was hat sich für dich verändert? - durch das Musical - durch das HKT“.

Einflussvariablen:

Soziodemografische Variablen. In der Hauptstudie wurden Alter, Geschlecht und Klassenstufe, der Migrationshintergrund und der sozioökonomische Status erhoben. Der Migrationshintergrund wurde erneut anhand von fünf Items in Anlehnung an PISA 2006 (Frey et al., 2009) erfasst. Die Schüler konnten angeben, ob sie, ihre Eltern und Großeltern in Deutschland oder einem anderen Land geboren wurden. Zur Berechnung des Migrationshintergrunds wurde ein Migrationsindex aus dem Geburtsland der Eltern gebildet (Dummert et al., 2014). Es wurde unterschieden zwischen (1) *kein Migrationshintergrund: beide Elternteile sind in Deutschland geboren*; (2) *partieller Migrationshintergrund: mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren* und (3) *vollständiger Migrationshintergrund: beide Eltern sind im Ausland geboren*.

Der sozioökonomische Status einer Familie lässt sich anhand von Merkmalen bestimmen, die deren sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Status beschreiben (OECD, 2011) und wird in den PISA-Studien anhand des ESCS-Indexes operationalisiert. Dieser umfasst den Bildungsabschluss und Beruf der Eltern und die im Elternhaus vorhandenen Besitz an Kulturgütern. In der vorliegenden Studie wurden aus ökonomischen Gründen der Schulabschluss der Eltern und die Anzahl der Bücher im Haushalt als Indikatoren des sozioökonomischen Status erhoben.

Workshop-Teilnahme. Die Workshop-Teilnahme wurde anhand eines selbst entwickelten Items erfasst: „In welchem Workshop warst du in der Projektwoche? (Bei wem?)“. Hieraus wurde entnommen, ob die Schüler an einem GenRosso- oder einem Lehrerworkshop teilnahmen und ob sie einen Auftritt auf der Bühne hatten.

Teilnahme am Transfertraining. Da nicht alle Schulen wie im Projekt geplant ein Transfertraining mit den Schülern durchgeführt hatten, wurde zur Follow-up-Erhebung ebenfalls erfragt, ob die Schüler ein erneutes HKT-Training erhalten hatten: „Hast du nach der Projektwoche noch einmal an einem HKT-Training teilgenommen? – ja, – ja, teilweise, – nein“.

Sozialklima. Das Sozialklima beschreibt die subjektive Wahrnehmung der Schule als Lern- und Erziehungsraum. Nach Satow (2002) können drei Klimafacetten unterschieden werden: Das Klima zwischen den Schülern, dasjenige zwischen Lehrern und Schülern, sowie das durch die allgemeinen Rahmenbedingungen verursachte Klima. Vergleichbar mit der Pilotstudie wurde in der Hauptstudie auf die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern sowie zwischen Schülern untereinander fokussiert. Es wurden sechs Items für die Lehrer-Schüler-Beziehung und fünf Items für die Beziehung der Schüler untereinander verwendet. Hierfür wurden die Skalen „Lernbedingungen in der Schule: Schüler-Lehrer-Verhältnis“ mit einer internen Konsistenz von *Cronbachs* $\alpha = .85$, und „Gefühl der Zugehörigkeit“ mit *Cronbachs* $\alpha = .88$ aus den PISA-Skalen 2003 (PISA-Konsortium Deutschland et al., 2006) eingesetzt. Klima kann dabei auf Individual-, Klassen- oder Schulebene erfasst werden, je nachdem, in welchem Ausmaß die Wahrnehmungen kollektiv geteilt werden und aggregierbar sind (Götz, Frenzel, & Pekrun, 2008). Für die vorliegende Untersuchung wurden alle Klimaitems auf Klassenebene formuliert. Eine Faktorenanalyse ergab zwei korrelierte Faktoren Schüler-Lehrer-

Verhältnis und Schüler-Schüler-Verhältnis mit einer erklärten Gesamtvarianz von 62%. Beispielitems: „In meiner Klasse fühle ich mich dazugehörig.“, „Den meisten meiner Lehrerinnen/Lehrer ist es wichtig, dass ich mich wohl fühle.“

Durchführungsbedingungen des HKT-Trainings. Die Items zur Erfassung der Untersuchungsbedingungen wurden den unten aufgeführten Skalen der PISA-Studien 2003 und 2006 (Frey et al., 2009; PISA-Konsortium Deutschland et al., 2006) ganz oder teilweise entnommen und die Formulierungen in Wortlaut, Numerus und Tempus auf das vorangegangene HKT-Training bezogen.

- Wahrgenommene Instruktionsqualität (1 Item): „Die Lehrer haben die Inhalte verständlich erklärt.“
- Wahrgenommene soziale Eingebundenheit (1 Item): „Die Lehrer haben meine Mitarbeit im Unterricht geschätzt.“
- Wahrgenommene Fehlerkultur (1 Item): „Im HKT-Training war es peinlich, Fragen zu stellen.“
- Kognitive Aktivierung (3 Items). Beispielitem: „Unsere Lehrer haben oft Fragen gestellt, die mich zum Nachdenken brachten.“
- Störungen im Unterricht/Klassenführung (3 Items). Beispielitem: „Im HKT-Training wurde der Unterricht oft sehr gestört.“
- Unterstützung durch den Lehrer (4 Items). Beispielitem: „Unsere Lehrer haben sich für den Lernfortschritt jedes einzelnen Schülers interessiert.“

Eine Faktorenanalyse mit obliquer Rotation ergab drei Faktoren mit Eigenwert > 1. Diese erklärten 62% der Gesamtvarianz. Der erste Faktor ($\alpha = .87$) beinhaltete die wahrgenommene Instruktionsqualität, die wahrgenommene soziale Eingebundenheit sowie die Unterstützung durch den Lehrer. Der zweite Faktor ($\alpha = .87$) umfasste die Items zu Störungen im Unterricht. Die wahrgenommene Fehlerkultur sowie kognitive Aktivierung luden auf den dritten Faktor ($\alpha = .60$). Für die Analyse des Zusammenhangs der abhängigen Variablen mit den Durchführungsbedingungen wurden die Skalen aufgrund ihrer inhaltlichen Relevanz einzeln verwendet.

Tabelle E-3. Skalen des Schülerfragebogens (Hauptstudie).

Zielvariable	Instrument	Anzahl Items	Interne Konsistenz	IG / VG	Messzeitpunkt		
					Prä	Post	FU
Soziodemografische Daten	Eigenentwicklung (in Anlehnung an PISA 2006)	13	n.b.	IG + VG	x		
Selbstregulation	Eigenentwicklung	16	.82	IG + VG	x	x	x
Selbstwert	Rosenberg Self-esteem Scale (Collani & Herzberg, 2003)	6	.82	IG + VG	x	x	x
Selbstwirksamkeit	Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Jerusalem, 1999)	10	.81	IG + VG	x	x	x
Sozialklima	Schüler-Lehrer-Verhältnis und Gefühl der Zugehörigkeit (in Anlehnung an PISA 2003)	6; 5	.85, .88	IG + VG	x	x	x
Selbstregulation	Selbstregulation (Schwarzer, 1999)	10	.79	IG + VG	x	x	x
Lageorientierung nach Misserfolg	Selbststeuerungsinventar-K (Kuhl & Fuhrmann, 1998)	4	.78	IG + VG	x	x	x
Durchführungsbedingungen HKT	Unterskalen der Lernbedingungen im Mathematikunterricht (in Anlehn. an PISA 2003)	15	.87, .87, .60	IG		x	
Bewertung HKT	Eigenentwicklung, qualitativ	2	n.b.	IG		x	
Workshop-Teilnahme	Eigenentwicklung	1	n.b.	IG		x	
Bewertung Musicalwoche	Eigenentwicklung	7	.87	IG		x	
Erneute Durchführung HKT	Eigenentwicklung	1	n.b.	IG			x
Zielerreichung	Eigenentwicklung	1	n.b.	IG			x
Zufriedenheit Zielerreichung	Eigenentwicklung	1	n.b.	IG			x
Häufigkeit der Anwendung	Eigenentwicklung	2	.66	IG			x
Bedeutung und Veränderung	Eigenentwicklung, qualitativ	2	n.b.	IG			x
Bewertung Gesamtprojekt	Eigenentwicklung	1	n.b.	IG			x

Anmerkung: n.b.: nicht berechenbar; IG: Interventionsgruppe; VG: Vergleichsgruppe; Prä: Prätest; Post: Posttest; FU: Follow-up.

3.2 Fragebogen HKT-Lehrer

Der Fragebogen, den die HKT-Lehrer zum Zeitpunkt des Posttests erhielten, enthielt ein für die Schule personalisiertes Anschreiben und erfragte die Ausgestaltung und zeitliche Aufteilung der HKT-Module. Anhand einer Liste der digitalen und analogen Methoden wurde überprüft, ob die Lehrer vollständige HKT-Workshops durchgeführt hatten. Besondere Vorkommnisse, hilfreiche Übungen, Schwierigkeiten und Veränderungsbedarfe konnten angegeben werden. Auf einer 6-stufigen Likert-Skala wurde abschließend die Zufriedenheit mit der Durchführung erhoben und ob das HKT-Training insgesamt als hilfreich für die Schüler wahrgenommen wurde.

1. Schule, Lehrer, Tandempartner, Klasse, Gruppengröße(n)
2. Wie viel Zeit nahm das Training in Anspruch? (z.B. 5 x 90 Minuten)
An welchen Terminen hat das HKT-Training stattgefunden?
3. Welche Methoden habt ihr zur Umsetzung der HKT-Bausteine angewendet?

Ziele

Daumenfokus	<input type="checkbox"/>
Herausforderungspool	<input type="checkbox"/>
Annäherungsziele erklärt	<input type="checkbox"/>
SMARTe Ziele erklärt	<input type="checkbox"/>
Zielrahmen	<input type="checkbox"/>
KRAFT-Modell	<input type="checkbox"/>
Motto-Ziel	<input type="checkbox"/>
Zielvisualisierung	<input type="checkbox"/>
Timeline-Übung	<input type="checkbox"/>
Andere Übung (bitte nennen):	

Konzentration

Qi Gong	<input type="checkbox"/>
Übungsfolge Zentrierung, Atmung, Haltung, Muskelspannung	<input type="checkbox"/>
Unbeugsamer Arm	<input type="checkbox"/>
Stuhlübung	<input type="checkbox"/>
Tischtennisübung	<input type="checkbox"/>
Konzentrationssymbol	<input type="checkbox"/>
Stockkampfübung	<input type="checkbox"/>
Balljonglage	<input type="checkbox"/>
Andere Übung:	

Stärken stärken

Stärkensammlung allgemein	<input type="checkbox"/>
Stärkensonne	<input type="checkbox"/>
Stärkenfeedback	
- Speeddating	<input type="checkbox"/>
- Schildkrötenmethode	<input type="checkbox"/>
- Stärkendusche (Klasse)	<input type="checkbox"/>
- Stärkendusche (Kleingruppe)	<input type="checkbox"/>
Stärkenstrauß	<input type="checkbox"/>
Schlüssel zu meiner Stärke	<input type="checkbox"/>
Stärkenvisualisierung	<input type="checkbox"/>
Andere Übung:	

Intentionsabschirmung

Störungspool anlegen	<input type="checkbox"/>
Lösungspool anlegen	<input type="checkbox"/>
Wenn-dann-Pläne entwickeln	<input type="checkbox"/>
Freiräume schaffen	<input type="checkbox"/>
Circle of Concentration	<input type="checkbox"/>
Andere Übung:	

4. Gab es besondere Vorkommnisse während des Trainings?
5. Was hat besonders gut geklappt? Was war für die Schüler hilfreich/wo haben sie sich besonders beteiligt?
6. Gab es einen Baustein oder eine Übung, der/die nicht so gut geklappt hat? Was würdet ihr nächstes Mal daran verändern?
7. In wie weit stimmt ihr folgenden Aussagen zu? (falls ihr im Lehrertandem unterschiedliche Eindrücke habt, bitte zwei Kreuze setzen)
 - Das HKT-Training ist für unsere Schüler hilfreich.
 - Wir sind zufrieden mit der Durchführung des HKT-Trainings.

4 Durchführung

Bei der Durchführung der Erhebung wurde großen Wert auf eine enge Verzahnung mit der Projektstruktur gelegt, um den Mehraufwand für die Schulen gering zu halten. Um Doppelungen zu vermeiden, wurde der HKT-Fragebogen für die Lehrkräfte mit der Datenabfrage bei den Schulen für die Bewilligung der Drittmittelgelder verbunden.

Fragebogen-Erhebung an den Schulen

Vor der Erhebung erhielten die Eltern der Schüler ein einseitiges Exposé mit der Beschreibung der Studie. Sie wurden schriftlich um Einverständnis gebeten, ihre Kinder an der Erhebung teilnehmen zu lassen. Nur diejenigen Schüler, deren Einverständniserklärung schriftlich vorlag, nahmen an der Befragung teil. Die Fragebogen-Erhebung fand zu Beginn des Schuljahres während der Unterrichtszeit am Vormittag statt und wurde durch die Evaluationsleiterin und deren Team vorgenommen. Die Schüler wurden klassenweise befragt. Alle Testleiter wurden zuvor instruiert.

In einer standardisierten Instruktion wurde ein kurzer Überblick über Ziel und Durchführung der Befragung gegeben und explizit auf die Anonymität hingewiesen. Der zu erstellende Code wurde ausführlich mit den Schülern besprochen, um Fehlerquellen bei der späteren Zuordnung der Fragebögen zu minimieren. Die Testleiter standen während der Bearbeitung für Fragen der Schüler zur Verfügung, wobei keine Items inhaltlich erklärt wurden. Es wurde darauf geachtet, dass die Schüler den Fragebogen selbständig und in Ruhe ausfüllten. Die Bearbeitung der Fragebögen nahm ca. 30-35 Minuten in Anspruch. Die Testleiter notierten nach der Befragung deren Eindrücke in einem Testleiterprotokoll.

Fragebögen für die HKT-Lehrer

Die Fragebögen für die HKT-Lehrer wurden per E-Mail versandt. Sie wurden gebeten, diese nach den Trainings postalisch oder per E-Mail an die Evaluationsleiterin zurückzuschicken.

Schwierigkeiten bei der Durchführung

Die Projektwoche fand zeitversetzt an den Schulen statt. Die Erhebung der Fragebogendaten wurde in den Ablauf der Schulen integriert und war somit von Schulferien, Klassenarbeiten und der Anwesenheit der Schüler abhängig. Hierdurch entstanden Verzögerungen in der Erhebung. Der Posttest, welcher optimalerweise direkt im Anschluss an die Projektwoche erfolgen sollte, konnte aufgrund von Schulferien und Praktika in der Berufsschule erst eineinhalb Wochen nach der Intervention, in der Hauptschule sechs Wochen später durchgeführt werden. Daher besteht die Möglichkeit, dass die unmittelbaren Effekte der Intervention in diesen Schulen nicht mehr abgebildet werden konnten. Im Follow-up kam es aufgrund von Fußball-WM, Abiturstreik und der freiwilligen Anwesenheit nach den Abiturprüfungen zu Ausfällen.

5 Auswertungsmethoden

Im Folgenden werden zunächst die statistischen Auswertungsverfahren zur Analyse der quantitativen Daten vorgestellt. Die Auswertung der qualitativen Daten erfolgte erneut anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003). Die Analyse fehlender Werte wurde wie in der Pilotstudie durchgeführt.

5.1 Auswertung der quantitativen Daten

Für die Auswertung der quantitativen Fragebogen-Daten wurden in der Hauptstudie neben den statistischen Standardverfahren (Mittelwerte, Standardabweichungen, Korrelationen) Latent-Change-Modelle und multiple Regressionen verwendet. Die Auswertung erfolgte mithilfe des Programms MPlus 6.12 und SPSS 22.

Latent-Change-Modelle

Im Gegensatz zu den Naturwissenschaften, wo Variablen wie Geschlecht, Masse, Dichte oder Geschwindigkeit direkt beobachtet, gemessen und vorhergesagt werden können, sind in den Sozialwissenschaften und speziell der Bildungswissenschaft viele zu untersuchende Merkmale wie Motivation und Kompetenz nicht direkt erfassbar. Diesen Konstrukten versucht man sich häufig mithilfe von Items in Fragebögen anzunähern, die als Indikatoren zu deren Approximation dienen. Häufig werden komplexe Zusammenhänge und Entwicklungsverläufe untersucht, die möglichst messfehlerfrei abgebildet werden sollen. Bei der Datenanalyse bieten Strukturgleichungsmodelle eine adäquate Möglichkeit, den zahlreichen Anforderungen der Untersuchung gerecht zu werden. Sie kommen daher in den Sozialwissenschaften in den letzten Jahrzehnten immer häufiger zur Anwendung (vgl. Geiser, 2011).

Unter Strukturgleichungsmodellen (*structural equation models, SEM*) versteht man quantitative statistische Verfahren, mithilfe derer kausale Zusammenhänge von Variablen geschätzt und Modellhypothesen überprüft werden können. Grundlage bildet die Regressionsrechnung. Strukturgleichungsmodelle kombinieren Methoden der Pfadanalyse und der Faktorenanalyse mit der klassischen Testtheorie. Diese Verfahren werden im Folgenden kurz skizziert:

Bei der einfachen Regressionsanalyse werden kausale Zusammenhänge zwischen einer unabhängigen und einer abhängigen manifesten (beobachteten) Variable untersucht. Liegen Modelle mit mehreren unabhängigen und abhängigen Variablen vor, können diese mithilfe von Pfadanalysen spezifiziert werden, wobei Variablen zugleich als abhängige und als unabhängige Variablen fungieren können. Bilden die manifesten Variablen latente Konstrukte ab, so kann mithilfe von Faktorenanalysen geprüft werden, ob diese durch die manifesten Items hinreichend gut gemessen werden. Nach der klassischen Testtheorie setzt sich dabei der Testwert einer Person aus einem wahren Wert (*true score*, τ) und einem Messfehler (*error*, ϵ) zusammen.

Strukturgleichungsmodelle kombinieren all diese Methoden, indem theoretische Fragestellungen und Hypothesen in ein Modell von linearen Regressionsgleichungen überführt werden. Die Zusammenhänge der latenten und der manifesten Variablen werden in einem Strukturmodell und einem Messmodell spezifiziert (vgl. Abbildung E-1). Im Messmodell (blau) wird spezifiziert, wie die latenten Variablen durch manifeste Indikatoren gemessen werden. Es wird angenommen, dass eine latente Variable ursächlich für die Varianz zwischen ihren Indikatoren verantwortlich ist. Der wahre Wert wird dabei vom Fehlerwert der Personen ε_i getrennt. Die Regressionskoeffizienten λ_i werden als Faktorladungen bezeichnet. Das Strukturmodell (grau) spezifiziert Zusammenhangsstrukturen zwischen den latenten Variablen. Das Ausmaß der Abweichung zwischen der implizierten und der empirischen Varianz-Kovarianz-Matrix informiert als Güteindikator über die Angemessenheit des Modells.

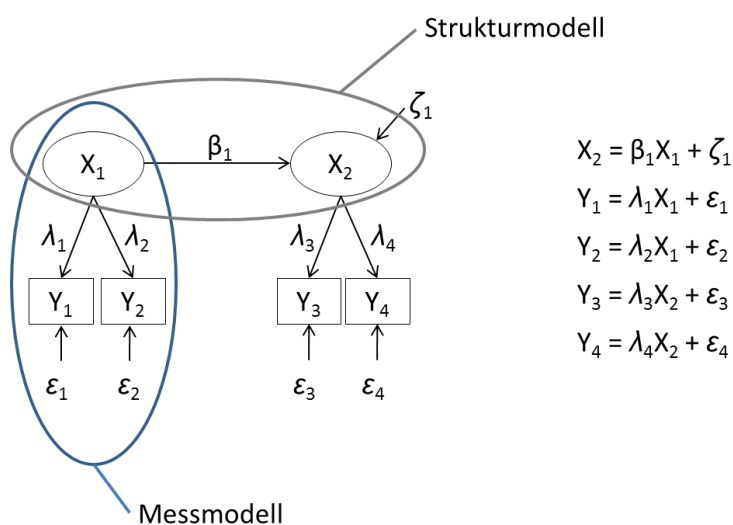


Abbildung E-1. Pfaddiagramm eines Strukturgleichungsmodells mit zwei latenten Variablen X_1 und X_2 , die jeweils durch zwei Indikatoren Y_1 - Y_4 gemessen werden. Die latente Variable X_1 sagt die latente Variable X_2 vorher. Rechts sind die zugehörigen Regressionsgleichungen abgebildet. β : latenter Pfadkoeffizient, λ_i : Faktorladungen, ε_i : Fehlervariablen der Indikatoren, ζ : latente Residualvariable.

Latent-Change-Modelle (McArdle, 1988; McArdle & Hamagami, 2001; Steyer, Eid, & Schwenkmezger, 1997) stellen Spezialformen von Strukturgleichungsmodellen dar. Sie werden zur Analyse von Längsschnittdaten eingesetzt und dienen der Untersuchung der Frage, ob und in welcher Form sich Variablen über mehrere Messzeitpunkte hinweg verändern. Die Veränderung zwischen je zwei Messzeitpunkten wird über latente Differenzvariablen modelliert. Diese ermöglichen es, interindividuelle Unterschiede in intraindividuellen Veränderungen auf latenter, d.h. messfehlerfreier Ebene zu untersuchen. Sie werden daher auch als True-Change-Modelle (Steyer et al., 1997) oder Latent-Difference-Modelle bezeichnet. Um den Einfluss von anderen Variablen auf den Kompetenzverlauf zu analysieren, können weitere unabhängige Variablen in das Modell aufgenommen werden.

Werden mehr als zwei Messzeitpunkte miteinander verglichen, so können ein Baseline-Change-Modell oder ein Neighbor-Change-Modell verwendet werden. Im Baseline-Change-Modell wird die

Veränderung in Bezug auf den ersten Messzeitpunkt untersucht. Dieser dient als Referenz („Baseline“), sodass die folgenden Messzeitpunkte stets in Relation zum ersten gesetzt werden. Im Neighbor-Change-Modell wird die Veränderung zum jeweils vorhergehenden Messzeitpunkt, d.h. die Veränderung vom ersten zum zweiten, vom zweiten zum dritten etc. Messzeitpunkt untersucht. Da sich in der vorliegenden Studie die Hypothesen zur Nachhaltigkeit auf die Konstanz der Effekte vom Posttest zum Follow-up bezogen, wurden Neighbor-Change-Modelle für die Analyse gewählt.

Die Modellierung der Hypothesen in einem Neighbor-Change-Modell wird nachfolgend beispielhaft für die Variable Selbstwirksamkeit aufgezeigt (Abbildung E-2). Die Veränderungen in den abhängigen Variablen Selbstregulation (vier Facetten), Selbstwirksamkeit und Selbstwert wurden einzeln analysiert, da die Modellierung in einem gemeinsamen Modell zu einer zu großen Anzahl an zu schätzenden Parametern geführt hätte.

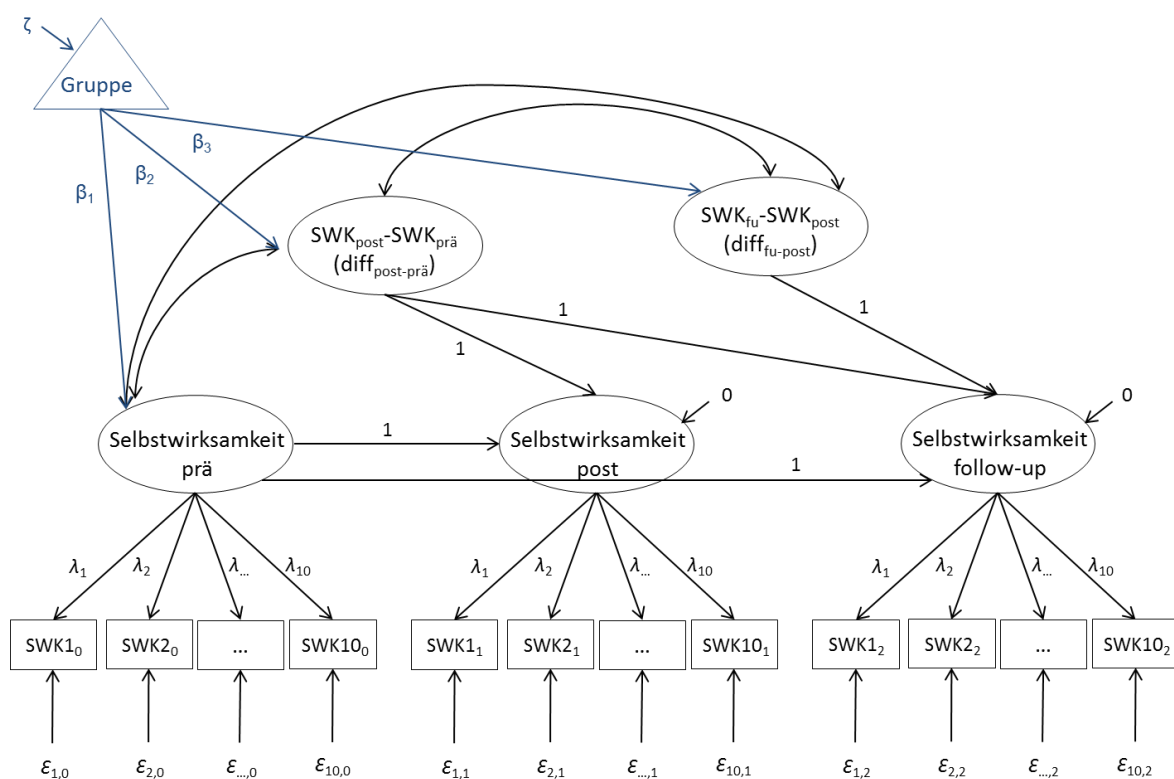


Abbildung E-2. Neighbor-Change-Modell für Selbstwirksamkeit. λ_i : zeitlich invariante Faktorladungsparameter; $\epsilon_{i,k}$: Messfehlervariable).

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit wurde zu drei Messzeitpunkten k (Prätest T_0 , Posttest T_1 , Follow-up T_2) über jeweils 10 manifeste Variablen i (SWK1-SWK10) gemessen. Es wurde angenommen, dass alle Messungen von zufälligen und unkorrelierten Messfehlern beeinflusst wurden ($\epsilon_{i,k}$). Die Faktorladungen der manifesten auf die latenten Variablen (λ_i) wurden geschätzt. Aufgrund der Voraussetzung der starken faktoriellen Invarianz trugen die Faktorladungen keinen Index k für den Messzeitpunkt, sondern wurden als konstant über die Messzeitpunkte hinweg modelliert. Die Pfadkoeffizienten innerhalb des Strukturmodells wurden auf 1 fixiert. Die latente Selbstwirksamkeitsvariable zum Posttest setzte sich aus dem Ausgangswert (Selbstwirksamkeit prä)

plus dem Veränderungswert (Differenz Selbstwirksamkeit post minus Selbstwirksamkeit prä) zusammen. Ebenso setzte sich die latente Selbstwirksamkeitsvariable zum Follow-up aus dem Ausgangswert (Selbstwirksamkeit prä) plus der Differenz Selbstwirksamkeit follow-up minus Selbstwirksamkeit post zusammen. Die Variablen Selbstwirksamkeit post und Selbstwirksamkeit follow-up waren jeweils vollständig determiniert durch den Ausgangswert und den Veränderungswert. Daher wurde deren Residuum auf Null gesetzt. Die Mittelwerte der latenten Differenzvariablen gaben die Mittelwertunterschiede zwischen zwei Messzeitpunkten an. Die Doppelpfeile zwischen den latenten Variablen markieren Kovarianzen bzw. Korrelationen, die ebenfalls geschätzt wurden. Durch Aufnahme des Prädiktors Gruppe in das Modell konnte der Unterschied zwischen den Gruppen im Hinblick auf die Prätestwerte und die Differenzvariablen berechnet und auf Signifikanz getestet werden.

Bei der Ergebnisdarstellung wurden zunächst die unstandardisierten Werte berichtet, da diese die Mittelwerte und Veränderungen auf der 6-Punkte-Skala der Messinstrumente angeben und damit leichter interpretierbar sind. Zusätzlich wurden bei signifikanten Ergebnissen β -Gewichte sowie Effektstärken angegeben, als Maß für die praktische Bedeutsamkeit der Ergebnisse. Als Effektstärkemaß für die Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen diente Cohens d .

$$d = \frac{\mu_1 - \mu_2}{\sigma_x}$$

μ_1 ; μ_2 : Mittelwerte der Populationen, aus denen die Stichproben gezogen wurden

σ_x : Streuung der Population innerhalb der Bedingung

Die Größe des Effekts kann nach Cohen (1992) wie folgt eingeschätzt werden (Tabelle E-4):

Tabelle E-4. Konventionen für die Interpretation des Effektstärkemaßes d (nach Cohen, 1992).

Größe des Effekts	d
Klein	$\geq .20$
Mittel	$\geq .50$
Groß	$\geq .80$

Zur Beurteilung der Anpassungsgüte des empirischen auf das implizierte Modell wurden verschiedene Fit-Indizes betrachtet (Neumann et al., 2008). Als absoluter Fit-Index gibt der χ^2 -Wert die Abweichung der beobachteten empirischen Varianz-Kovarianz-Matrix von der durch das Modell implizierten Varianz-Kovarianz-Matrix an, die auf statistische Signifikanz geprüft wird. Es werden nicht signifikante Werte angestrebt. Ab einer Stichprobengröße von $N = 300$ kann der Test jedoch trotz guter Modelleigenschaften signifikant werden, sodass zusätzlich weitere Maße der approximativen Modellanpassung zur Einschätzung der Modellgüte herangezogen werden. Der Root Mean Square Error of Approximation ($RMSEA$) und das Standardized Root Mean Square Residual

(*SRMR*) basieren auf dem Nonzentralitäts-Parameter. Nach Hu & Bentler (1999) indizieren ein *RMSEA* $\leq .06$ und *SRMR* $\leq .08$ einen guten Fit, *RMSEA* $\leq .08$ und *SRMR* $\leq .10$ einen akzeptablen Fit. Zusätzlich wird der Comparative Fit Index (*CFI*) als Maß der inkrementellen Modellpassung angegeben. Werte $\geq .95$ indizieren einen guten Fit, Werte $\geq .90$ einen akzeptablen Fit.

Vorteile von Strukturgleichungsmodellen gegenüber Verfahren zur Auswertung beobachteter Variablen wie der Varianzanalyse liegen darin, dass komplexe Modelle flexibel spezifiziert und die Entwicklung von Kompetenzen längsschnittlich untersucht werden können. Sie erlauben, latente Variablen zu modellieren und Konstrukte und Zusammenhänge messfehlerfrei zu schätzen, da Messfehler explizit berücksichtigt werden. Des Weiteren können hierarchische Datenstrukturen angemessen berücksichtigt werden. Durch Modelltestungen können konkurrierende Modelle miteinander verglichen werden. Außerdem erlauben sie, fehlende Werte zuverlässig zu schätzen. Dies geschieht mithilfe des Full-Information Maximum Likelihood-Verfahrens (FIML; Muthén & Shedden, 1999), bei geschachtelten Daten mithilfe eines robusten Maximum Likelihood-Verfahrens (MLR). Den Schätzungen liegt die Annahme zugrunde, dass die Ausfälle zufällig zustande gekommen sind. Ist diese erfüllt, liefern die Verfahren unverfälschte Schätzungen für die Modellparameter. Liegen systematische Datenausfälle vor, so hat sich gezeigt, dass Maximum Likelihood-Schätzverfahren weniger verfälschte Parameterschätzer erzeugen als traditionellere Verfahren wie etwa Imputationen (Baraldi & Enders, 2010).

Messinvarianztestung

Zusätzlich sollte bei Latent-Change-Modellen die Annahme der Messinvarianz über die Zeit überprüft werden (vgl. Geiser, 2011). Bei wiederholt erhobenen Messinstrumenten muss sichergestellt werden, dass sich die psychometrischen Eigenschaften der Indikatoren nicht verändert haben, sondern die gemessenen latenten Variablen über die Messzeitpunkte vergleichbar sind. Ist diese Annahme verletzt, kann nicht beurteilt werden, ob die Veränderungen über die Zeit auf Veränderungen der Personenmerkmale oder eine Veränderung des Messinstruments bzw. dessen psychometrischer Eigenschaften zurückzuführen sind. Messinvarianz kann mithilfe des Vergleichs von Modellen mit unterschiedlichen Gleichheitsrestriktionen getestet werden.

Widaman und Reise (1997) unterscheiden folgende Grade an Messinvarianz:

1. Konfigurale Invarianz als schwächste Form der Invarianz liegt vor, wenn die Faktorenstruktur (Anzahl der Faktoren und Ladungsmuster) über die Zeit unverändert bleibt.
2. Schwache faktorielle Invarianz liegt vor, wenn zusätzlich die Faktorladungen über die Zeit konstant bleiben.
3. Starke faktorielle Invarianz bedeutet, dass zusätzlich zu den Faktorladungen auch die Intercepts invariant sind.
4. Die Bedingung der strikten faktoriellen Invarianz ist schließlich erfüllt, wenn auch die Fehlervarianzen über die Zeit gleichbleiben.

Laut Geiser (2011) sollte mindestens starke faktorielle Messinvarianz vorliegen, um von der Vergleichbarkeit der Messungen über die Zeit ausgehen zu können.

Geschachtelte Datenstruktur

Bei der vorliegenden Stichprobe handelt es sich um eine Klumpenstichprobe, bei der Schüler in Schulklassen geschachtelt bzw. geclustert sind. Hierbei ist es möglich, dass sich Schüler innerhalb der Klassen in ihrer Einschätzung ähnlicher sind als Schüler zwischen den Klassen, da sie gemeinsamen Erfahrungen ausgesetzt sind. Liegt eine solche hierarchische Datenstruktur (Mehrebenenstruktur) vor, sollte diese bei der Analyse aus zwei Gründen berücksichtigt werden: „Zum einen verletzt die Clusterung in Gruppen die Annahme der Unabhängigkeit der Beobachtungseinheiten voneinander“ (Geiser, 2011, S. 199). Diese Annahme bildet die Voraussetzung vieler statistischer Verfahren. Eine Nichtbeachtung der hierarchischen Struktur kann daher zu einer Unterschätzung der Standardfehler von Modellparametern und zu gering geschätzten Wahrscheinlichkeits-Werten führen. Die Ergebnisse werden fälschlicherweise schneller signifikant. Zum anderen spielt die hierarchische Modellierung eine inhaltliche Rolle, da in diesem Fall für die Vorhersage von abhängigen Variablen auf der Individualebene sowohl Variablen auf dem Individuallevel (z.B. Schülermerkmale) als auch Variablen auf dem Clusterlevel (z.B. Klassenmerkmale) herangezogen werden (Geiser, 2011).

Die Voraussetzung der Unabhängigkeit der Daten kann anhand der Intraklassenkorrelation ρ_{IC} überprüft werden (Dreesmann et al., 1992). Diese wird definiert als das Verhältnis der Varianz zwischen den Clustern zur Gesamtvarianz. Die Intraklassenkorrelation zerlegt also die Varianz der abhängigen Variable in Varianz auf Level 1 (Individuen) und Level 2 (Klassen). Zur Bewertung des Grades der Abhängigkeit innerhalb der Klassen werden unterschiedliche Richtwerte herangezogen. Geiser (2011) argumentiert, dass bereits eine Intraklassenkorrelation von .01 - .05 zu einer bedeutsamen Verzerrung der Ergebnisse von Signifikanztests führen kann. Heck und Thomas (2009) nennen einen Richtwert von .05, Lee (2000) einen eher liberalen Richtwert von .10.

Die Intraklassenkorrelationen hinsichtlich der abhängigen Variablen reichen in der vorliegenden Stichprobe von $\rho_{IC} = .004 - .068$. Sie deuten damit zumeist auf eine schwache Abhängigkeit der Beobachtungen in den Clustern hin. Um die geschachtelte Datenstruktur dennoch zu berücksichtigen, wurde der Befehl *type = complex* in MPLus verwendet.

Multiple Regressionsanalysen

Zur Analyse des Einflusses eines Prädiktors x auf ein Kriterium y werden Regressionsanalysen verwendet. Die Grundlagen der einfachen Regressionsanalyse wurden bereits in Kapitel D-5.1 beschrieben. Werden mehrere Prädiktoren zur Vorhersage eines Kriteriums herangezogen, so können diese zwar einzeln untersucht werden, Interkorrelationen zwischen den Prädiktoren können jedoch zu einer Verzerrung der Regressionskoeffizienten führen können (Bortz & Schuster, 2010; Rasch et al., 2014). Stattdessen wird empfohlen, eine multiple Regressionsanalyse durchzuführen, mithilfe derer der relative Einfluss der einzelnen Prädiktoren im Kontext der übrigen $k-1$ Prädiktoren ermittelt werden kann.

$$y = \beta_0 + \beta_1 \cdot x_1 + \beta_2 \cdot x_2 + \dots + \beta_k \cdot x_k + \varepsilon$$

Die Regressionsgleichung wird dabei um weitere Prädiktoren x_i und deren Steigungskoeffizienten β_i erweitert. Die Steigungskoeffizienten stellen hierbei „partielle“ Regressionskoeffizienten dar, d.h. sie sind von dem Effekt der anderen $k-1$ Prädiktoren bereinigt.

Das Bestimmtheitsmaß R^2 gibt das Ausmaß der Vorhersagegüte der Regressionsgleichung an. Es ist definiert als der Anteil der (durch die Variation in der unabhängigen Variable) erklärten Varianz an der Gesamtvarianz der abhängigen Variable.

5.2 Auswertung der qualitativen Daten

Die offenen Fragen der Hauptstudie wurden wie in der Pilotstudie mithilfe der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) ausgewertet. Eine Beschreibung des Verfahrens findet sich in Abschnitt D-5.2.

6 Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Hauptstudie dargelegt. Zunächst erfolgt eine Analyse der fehlenden Werte (Abschnitt 6.1). Gemäß dem Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2008) werden danach die quantitativen Ergebnisse in den Bereichen Lernen, Reaktion, Verhalten und Ergebnisse berichtet (Abschnitt 6.2-6.6). Der Einfluss der Person- und Umweltmerkmale auf die Ergebnisse wird in jedem Abschnitt separat dargelegt. Es folgen die Darstellung der Veränderungen durch das Projekt (Abschnitt 6.7) und die Auswertung des Lehrerfragebogens (Abschnitt 6.8). Abschließend werden in Kapitel 7 die Ergebnisse der quantitativen und der qualitativen Analyse zusammengefasst.

6.1 Analyse fehlender Werte

Die Analyse auf Variablenebene ergab, dass im Prätest zwischen 6% und 17% der Daten zum Geburtsland, Schulabschluss der Eltern und der Anzahl der Bücher im Haushalt fehlten. In einem zweiten Schritt wurde daher analysiert, ob die fehlenden Werte systematisch im Zusammenhang mit den Werten anderer Variablen auftraten (vgl. Wirtz, 2004). Hierzu wurden dichotome Indikatorvariablen gebildet, in denen kodiert wurde, ob die jeweilige Variable fehlende Werte aufwies. Der Zusammenhang zwischen fehlenden Werten in diesen Variablen und den übrigen soziodemografischen Variablen sowie den abhängigen Variablen wurde anhand von Chi-Quadrat-Tests und t-Tests ermittelt.

Jungen machten bedeutend weniger Angaben zum Geburtsland der Eltern ($\chi^2(1) = 22.74, p < .001$). Jüngere Schüler gaben seltener den Abschluss der Mutter an ($t(999) = -2.29, p < .05$). Hauptschüler machten seltener Angaben zum Geburtsland ihrer Eltern ($\chi^2(1) = 33.95$ resp. $42.04, p < .001$), deren Schulabschluss ($\chi^2(1) = 42.78$ resp. $43.33, p < .001$) sowie der Anzahl der Bücher im Haushalt ($\chi^2(1) = 40.43, p < .001$). Die fehlenden Werte lassen sich somit anhand des Geschlechts, des Alters und der Schulform der Schüler vorhersagen.

Schüler, die keine Angabe zur Anzahl der Bücher im Haushalt gemacht hatten, wiesen höhere Selbstregulations- und Selbstwirksamkeitswerte im Prätest auf. Die restlichen Indikatorvariablen zu Migrationshintergrund und dem sozioökonomischen Status zeigten keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der abhängigen Prätestvariablen.

Auf Personenebene nahmen 78% aller erhobenen Schüler am Prätest teil, 69% am Posttest und 66% am Follow-up. 83% der Schüler, die am Prätest teilgenommen hatten, nahmen auch am Posttest teil, 78% am Follow-up. Schüler, welche am Posttest oder Follow-up nicht teilgenommen hatten, unterschieden sich nicht signifikant in den abhängigen Prätestwerten. Die für den Schulkontext relativ hohe Dropout-Quote ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass einige Fragebögen über die Messzeitpunkte hinweg nicht eindeutig anhand der Codes zugeordnet werden konnten. Die Fragebögen wurden dennoch in die Analysen einbezogen. Aus den Erhebungsprotokollen ging außerdem hervor, dass an einer Schule einige Schüler nicht am Follow-up teilnehmen konnten, da am Tage der Erhebung der Abiturstreik stattfand. In einer anderen Schule war kurz vor den Sommerferien die Anwesenheitspflicht gelockert worden. Aufgrund der grundsätzlichen Schulpflicht der Schüler wird jedoch davon ausgegangen, dass die Dropouts unsystematisch vorlagen.

6.2 Lernen: Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstwert

Für eine erste Einschätzung der Kompetenzverläufe wurden erneut deskriptive Statistiken herangezogen. Es zeigte sich, dass die Werte auf der Selbstregulations-, Selbstwirksamkeits- und Selbstwertskala in beiden Gruppen im Durchschnitt nahezu gleichblieben (vgl. Tabelle E-5). Die deskriptiven Kennwerte der vier Facetten der Selbstregulation finden sich in Anhang A3.

Tabelle E-5. Deskriptive Kennwerte der abhängigen Variablen Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstwert (Hauptstudie).

	Mittelwert Prätest (SD)	Mittelwert Posttest (SD)	Mittelwert Follow-up (SD)
Selbstregulation			
Interventionsgruppe	3.67 (.66)	3.75 (.65)	3.72 (.70)
Vergleichsgruppe	3.71 (.66)	3.78 (.65)	3.73 (.67)
Selbstwirksamkeit			
Interventionsgruppe	4.08 (.76)	4.13 (.74)	4.14 (.77)
Vergleichsgruppe	4.13 (.77)	4.17 (.77)	4.13 (.81)
Selbstwert			
Interventionsgruppe	4.36 (.91)	4.40 (.87)	4.42 (.92)
Vergleichsgruppe	4.40 (.90)	4.42 (.89)	4.46 (.95)

Anmerkung: SD: Standardabweichung.

Ob sich die Gruppen signifikant in ihren Entwicklungsverläufen voneinander unterschieden, wurde mithilfe von Latent-Change-Modellen untersucht.

Testung der Voraussetzungen: Messinvarianz

Facette 1 (*Konzentration und Abschirmung*) und Facette 4 (*Bewusstsein und Einsatz von Zielen und Stärken*) der Selbstregulationsskala wiesen starke Messinvarianz über die Zeit hinweg auf, die Selbstwert-Skala sogar strikte Messinvarianz. Facette 2 (*Symbolnutzung und adaptiver Körpereinsatz*) und Facette 3 (*Zielvisualisierung*) sowie die Selbstwirksamkeits-Skala wiesen schwache Messinvarianz auf. Wenngleich sich bei den letztgenannten Skalen der χ^2 -Wert vom Modell mit schwacher zum Modell mit starker Messinvarianz signifikant verschlechterte, so verschlechterten sich CFI und RMSEA jeweils nur geringfügig ($< .02$ resp. $< .01$). Daher wurden bei allen Latent-Change-Modellen sowohl Faktorladungen als auch Intercepts über die Messzeitpunkte hinweg gleichgesetzt und damit starke Messinvarianz modelliert.

Entwicklung der Selbstregulation, der Selbstwirksamkeit und des Selbstwerts

Die Überprüfung der Entwicklungsverläufe in den abhängigen Variablen erfolgte anhand von einzelnen Latent-Change-Modellen. Die Gruppenzugehörigkeit wurde als Prädiktor in das Modell eingefügt. Die Entwicklung der Selbstregulation wurde anhand der vier Facetten untersucht, da ein Ein-Faktoren-Modell keinen ausreichenden Modellfit aufwies.

Selbstregulation

Tabelle E-6. Ergebnisse des Latent-Change-Modells zur Entwicklung der Facetten der Selbstregulation (Hauptstudie): Unstandardisierte Mittelwerte und Standardabweichungen der Prätestwerte und der Differenzvariablen, Koeffizienten der Regressionen auf den Prädiktor Gruppe und Modellfitstatistiken.

	Konzentration	Symbolnutzung	Zielvisualisierung	Ziele&Stärken
Ausgangswert und Veränderungsvariablen				
M_{prä} (SD)	4.36*** (.05)	2.01*** (.11)	4.55*** (.07)	4.03*** (.08)
diff_{post-prä} (SD)	.00 (.04)	.21* (.09)	-.04 (.07)	-.10 (.07)
diff_{fu-post} (SD)	.03 (.05)	-.09 (.08)	.02 (.07)	.00 (.08)
Einfluss der Gruppe				
Gr → M_{prä}	-.10 (.07)	.10 (.13)	-.04 (.10)	-.19* (.09)
Gr → diff_{post-prä}	.14* (.07)	.07 (.12)	.02 (.10)	.17* (.08)
Gr → diff_{fu-post}	-.01 (.06)	-.06 (.12)	-.08 (.10)	.03 (.09)
Modellfit				
	$\chi^2(118) = 397.57,$ $p < .001$ $CFI = .89$ $RMSEA = .05$ $SRMR = .08$	$\chi^2(41) = 345.76,$ $p < .001$ $CFI = .76$ $RMSEA = .09$ $SRMR = .15$	$\chi^2(16) = 79.88,$ $p < .001$ $CFI = .92$ $RMSEA = .07$ $SRMR = .08$	$\chi^2(170) = 763.04,$ $p < .001$ $CFI = .80$ $RMSEA = .06$ $SRMR = .09$

Anmerkung: M_{prä}: Mittelwert der Vergleichsgruppe; diff_{post-prä}: Differenzvariable zum Vergleich von Prä- und Posttest, diff_{fu-post}: Differenzvariable zum Vergleich von Posttest und Follow-up; SD: Standardabweichung; Gr: Gruppe; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; $N = 939/936/932/939$.

Die Ergebnisse der Latent-Change-Analysen zeigen, dass der Prätestwert der Fähigkeit zu *Konzentration und Abschirmung* signifikant von Null verschieden war ($M_{prä} = 4.36$, $p < .001$). Die Konzentrationsfähigkeit stieg in der Vergleichsgruppe weder vom Prätest zum Posttest noch vom Posttest zum Follow-up signifikant an (vgl. Tabelle E-6). Der Effekt der Gruppe auf die Konzentration im Prätest war negativ, wurde jedoch nicht signifikant, d.h. die beiden Gruppen unterschieden sich im Prätest nicht in ihrer Konzentrationsfähigkeit. Der Effekt der Gruppe auf die Differenzvariable vom Prätest zum Posttest war signifikant und positiv ($b = .14$, $p < .05$). Das standardisierte β -Gewicht betrug entsprechend $\beta = .22$ ($p < .05$). Die errechnete Effektstärke ($d = .21$) wies auf eine kleine praktische Bedeutsamkeit hin. In der Interventionsgruppe stieg die Konzentration im Durchschnitt um .14 Skalenpunkte an. Der Regressionskoeffizient der Gruppe auf die Differenzvariable vom

Posttest zum Follow-up indiziert, dass sich der Kompetenzverlauf vom Posttest zum Follow-up nicht mehr unterschied. Anhand der deskriptiven Statistiken ist ersichtlich, dass sich die Konzentration in der Interventionsgruppe im Follow-up auf einem vergleichbaren Niveau wie im Posttest hielt. Die Konzentration stieg somit hypothesenkonform vom Prätest zum Posttest in der Interventionsgruppe stärker an als in der Vergleichsgruppe, mit einer kleinen Effektstärke.

Entgegen der Hypothesen stiegen die *Symbolnutzung und der adaptive Körpereinsatz* in der Vergleichsgruppe signifikant um .21 Skalenpunkte an ($\beta = .35, p < .05$). Dies entspricht einer kleinen Effektstärke ($d = .24$). In der Interventionsgruppe stieg die Symbolnutzung um weitere .07 Skalenpunkte an. Der Effekt der Gruppe auf den Differenzwert war jedoch nicht signifikant, d.h. die Entwicklungen in den Gruppen unterschieden sich nicht signifikant voneinander. Vom Posttest zum Follow-up sanken die Werte wieder leicht ab, der Abfall war nicht signifikant.

Hinsichtlich der *Zielvisualisierung* wiesen weder Interventionsgruppe noch Vergleichsgruppe signifikante Veränderungen auf.

In Bezug auf die *Bewusstheit und den Einsatz von Zielen und Stärken* sank der Mittelwert in der Vergleichsgruppe vom Prätest zum Posttest im Durchschnitt um .10 Skalenpunkte ab ($\beta = -.20, n.s.$), in der Vergleichsgruppe stieg er um durchschnittlich .07 Skalenpunkte an. Der Effekt der Gruppe auf den Differenzwert war signifikant ($\beta = .17, p < .05$) mit einer kleinen Effektstärke ($d = .21$). Vom Posttest zum Follow-up veränderten sich die Werte nicht mehr signifikant.

Selbstwirksamkeit

Tabelle E-7. Ergebnisse des Latent-Change-Modells zur Entwicklung der Selbstwirksamkeit (Hauptstudie): Unstandardisierte Mittelwerte und Standardabweichungen der Prätestwerte und der Differenzvariablen, Koeffizienten der Regressionen auf den Prädiktor Gruppe und Modellfitstatistiken.

Selbstwirksamkeit	
Ausgangswert und Veränderungsvariablen	
M_{prä} (SD)	4.33 *** (.04)
diff_{post-prä} (SD)	-.02 (.03)
diff_{fu-post} (SD)	.00 (.05)
Einfluss der Gruppe	
Gr → M_{prä}	-.07 (.05)
Gr → diff_{post-prä}	.09* (.04)
Gr → diff_{fu-post}	.02 (.06)
Modellfit	
	$\chi^2(468) = 1405.68, p = .000$
	CFI = .87
	RMSEA = .05
	SRMR = .18

Anmerkung: M_{prä}: Mittelwert der Vergleichsgruppe; diff_{post-prä}: Differenzvariable zum Vergleich von Prä- und Posttest, diff_{fu-post}: Differenzvariable zum Vergleich von Posttest und Follow-up; SD: Standardabweichung; Gr: Gruppe; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; $N = 934$.

Die Selbstwirksamkeit stieg in der Vergleichsgruppe weder vom Prätest zum Posttest noch vom Posttest zum Follow-up signifikant an (vgl. Tabelle E-7). Der Effekt der Gruppe auf die Prätest-Selbstwirksamkeit war nicht signifikant, d.h. die beiden Gruppen unterschieden sich nicht in ihren Prätestwerten. Der Effekt der Gruppe auf die Differenzvariable vom Prätest zum Posttest war signifikant und positiv ($\beta = .11, p < .05$) mit sehr kleiner Effektstärke ($d = .17$). Die Selbstwirksamkeit stieg in der Interventionsgruppe im Durchschnitt um .07 Skalenpunkte an, wohingegen sie in der Vergleichsgruppe durchschnittlich um .02 Skalenpunkte absank. Der Regressionskoeffizient der Gruppe auf die Differenzvariable vom Posttest zum Follow-up indiziert, dass sich die weiteren Kompetenzverläufe zwischen den Gruppen nicht mehr unterschieden.

Die Selbstwirksamkeit stieg somit hypothesenkonform vom Prätest zum Posttest in der Interventionsgruppe stärker an als in der Vergleichsgruppe, jedoch mit einer sehr kleinen praktischen Bedeutsamkeit.

Selbstwert

Tabelle E-8. Ergebnisse des Latent-Change-Modells zur Entwicklung der Selbstwirksamkeit (Hauptstudie): Unstandardisierte Mittelwerte und Standardabweichungen der Prätestwerte und der Differenzvariablen, Koeffizienten der Regressionen auf den Prädiktor Gruppe und Modellfitstatistiken.

Selbstwert	
Ausgangswert und Veränderungsvariablen	
M_{prä} (SD)	4.44 *** (.04)
diff_{post-prä} (SD)	-.02 (.04)
diff_{fu-post} (SD)	.05 (.05)
Einfluss der Gruppe	
Gr → M_{prä}	-.04 (.00)
Gr → diff_{post-prä}	.06 (.06)
Gr → diff_{fu-post}	-.01 (.07)
Modellfit	
	$\chi^2(170) = 1092.40, p = .000$
	CFI = .74
	RMSEA = .08
	SRMR = .18

Anmerkung: M_{prä}: Mittelwert der Vergleichsgruppe; diff_{post-prä}: Differenzvariable zum Vergleich von Prä- und Posttest, diff_{fu-post}: Differenzvariable zum Vergleich von Posttest und Follow-up; SD: Standardabweichung; Gr: Gruppe; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; $N = 934$.

Der Selbstwert der Schüler der Vergleichsgruppe veränderte sich weder vom Prätest zum Posttest noch vom Posttest zum Follow-up signifikant (vgl. Tabelle E-8). Die Gruppenzugehörigkeit sagte keine der Differenzvariablen signifikant vorher. Die beiden Gruppen unterschieden sich somit nicht in ihrer Selbstwert-Entwicklung. Die Aufnahme der Gruppe und der Clusterung in das Modell verschlechterte die Modellfit-Statistiken, welche zuvor bei CFI = .83 und RMSEA = .08 lagen, signifikant.

Vergleichbare Ergebnisse fanden sich auch in den Gruppen, in welchen der Posttest direkt im Anschluss an die Intervention stattgefunden hatte. In der Integrierten Gesamtschule fing die Intervention einen Abfall der *Konzentrationsfähigkeit* ab. Hier sanken die Werte der Kontrollgruppe vom Posttest zum Follow-up um .23 Skalenpunkte marginal signifikant, während sie in der Interventionsgruppe um .11 Skalenpunkte anstiegen. Der Effekt der Gruppe auf die Differenzvariable Post-Follow-up war signifikant ($\beta = .27, p < .05$) mit kleiner Effektstärke ($d = .21$). Dasselbe galt für die *Bewusstheit und den Einsatz von Zielen und Stärken*. Die Werte der Kontrollgruppe sanken vom Posttest zum Follow-up um .16 Skalenpunkte ab, während sie in der Interventionsgruppe um .22 Skalenpunkte anstiegen. Der Effekt der Gruppe auf die Differenzvariable Post-Follow-up war ebenfalls signifikant ($\beta = .29, p < .05$) mit mittlerer Effektstärke ($d = .51$).

Zusammenfassend lassen sich die Ergebnisse wie folgt grafisch darstellen (Abbildung E-3):

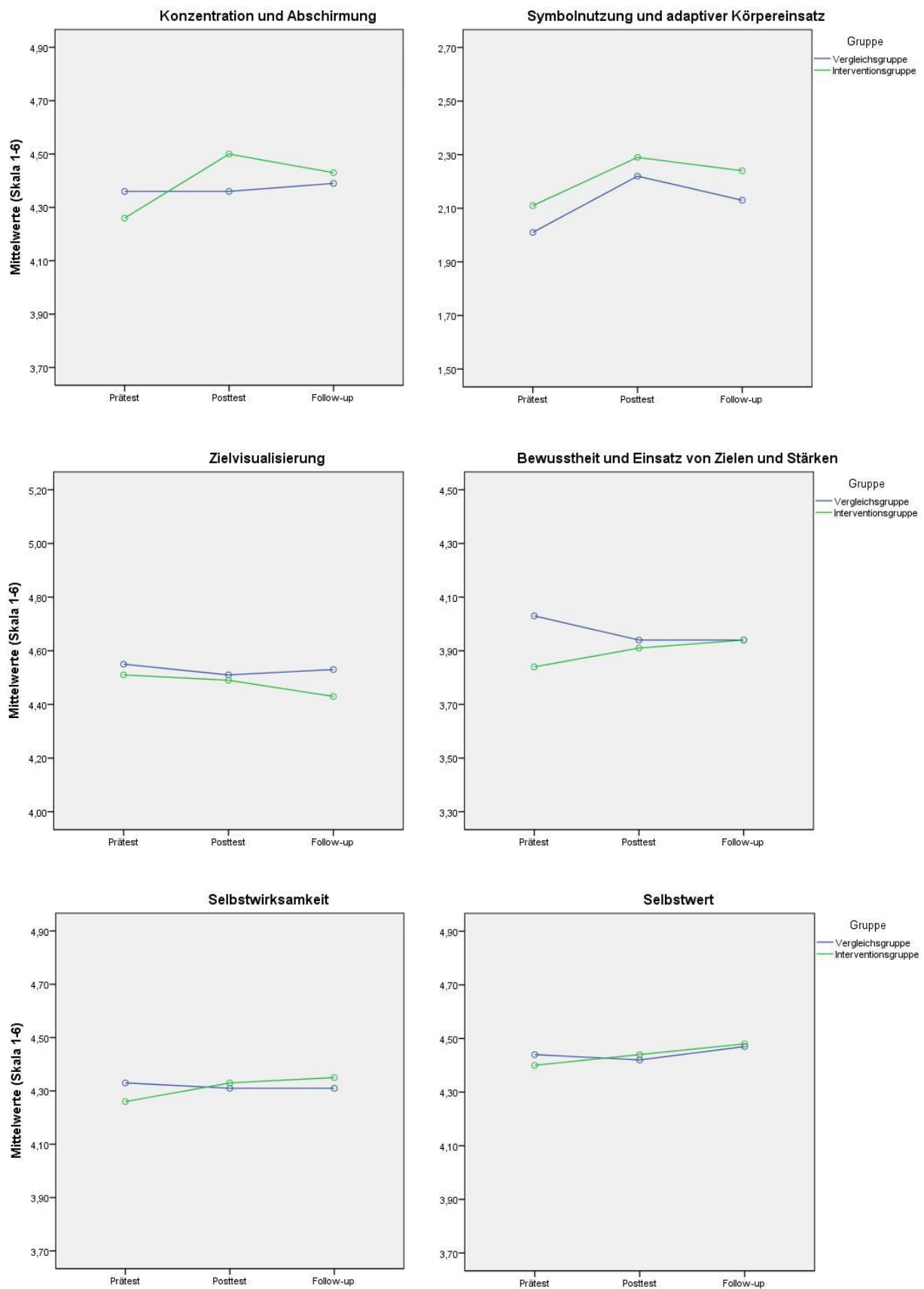


Abbildung E-3. Entwicklung der vier Facetten der Selbstregulation, der Selbstwirksamkeit und des Selbstwerts in Interventions- und Vergleichsgruppe (Hauptstudie).

Einfluss von Personen-, Umwelt- und Trainingsmerkmalen

Zur Untersuchung von Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Selbstregulationsfacetten, der Selbstwirksamkeit und des Selbstwerts wurden die Latent-Change-Modelle um Regressionspfade von den erhobenen Personen-, Umwelt- und Trainingsvariablen auf die Differenzvariablen ergänzt. Es wurden Modelle mit den einzelnen unabhängigen Variablen sowie ein Gesamtmodell mit allen unabhängigen Variablen simultan modelliert. Da untersucht werden sollte, ob die Variablen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung im „StarkmacherSchule“-Projekt hatten, wurden nur die Daten der Interventionsgruppe in den Analysen verwendet. Im Folgenden werden die wichtigsten Wirkungen zusammengefasst berichtet. Die vollständigen Ergebnisse sind den Tabellen in Anhang A4 zu entnehmen.

Unterschiede im Kompetenzverlauf in Abhängigkeit vom Geschlecht

Jungen hatten hinsichtlich *Konzentration*, Selbstwirksamkeit und Selbstwert im Prätest höhere Werte als Mädchen. Mädchen profitierten hinsichtlich der *Konzentrationsfähigkeit* ($\beta = -.35, p < .001$) und des Selbstwerts ($\beta = -.25, p < .01$) vom Prätest zum Posttest stärker von der Intervention als Jungen. Jungen zeigten dagegen eine größere Steigerung bezüglich der *Symbolnutzung* ($\beta = .28, p < .01$). Die Effekte blieben auch im Gesamtmodell signifikant.

Unterschiede im Kompetenzverlauf in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund

Die Entwicklung der Selbstwirksamkeit unterschied sich nicht signifikant in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund. Die Ergebnisse der Pilotstudie, bei der Schüler mit partiellem Migrationshintergrund einen durchschnittlichen Abfall an Selbstwirksamkeit, Schüler ohne Migrationshintergrund einen Anstieg und Schüler mit vollständigem Migrationshintergrund zunächst einen Anstieg, danach einen Abfall in der Selbstwirksamkeit erzielten, konnten nicht repliziert werden.

Unterschiede im Kompetenzverlauf in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status

Hinsichtlich des sozioökonomischen Status wurden die drei Indikatorvariablen Abschluss der Mutter, Abschluss des Vaters und Anzahl der Bücher im Haushalt herangezogen. Die Anzahl der Bücher im Haushalt sagte die Steigerung der *Symbolnutzung und des adaptiven Körpereinsatzes* vorher ($\beta = .21, p < .05$). Je höher der Abschluss des Vaters, desto geringer die Steigerung der Selbstwirksamkeit vom Prätest zum Posttest ($\beta = -.24, p < .01$) und des Selbstwerts ($\beta = -.20, p < .05$). Je mehr Bücher im Haushalt vorlagen, desto geringer war die Steigerung des Selbstwerts vom Prä- zum Posttest ($\beta = -.19, p < .05$). Insgesamt lässt sich resümieren, dass Schüler mit höherem sozioökonomischem Status nach der Intervention stärker Symbole nutzten und Schüler mit niedrigerem sozioökonomischem Status stärker an Selbstwirksamkeit und Selbstwert gewannen. Die Effekte blieben auch im Gesamtmodell signifikant.

Einfluss des Sozialklimas

Je höher das wahrgenommene Sozialklima, desto höher war der Ausgangswert der Selbstwirksamkeit ($\beta = .50, p < .001$). Das Klima zeigte jedoch entgegen der Erwartungen vom Prätest zum Posttest einen negativen Einfluss auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeit ($\beta = -.30, p < .001$) in der Interventionsgruppe. Dieses Ergebnis fand sich ebenfalls in der Vergleichsgruppe (Einfluss auf Ausgangswert: $\beta = .30, p < .001$; Einfluss auf Veränderung: $\beta = -.22, p < .05$). Bei genauerer Untersuchung zeigte sich bei einem Mediansplit, dass negativere Klimawahrnehmungen mit einer Steigerung der Selbstwirksamkeit einhergingen und bei positiverer Wahrnehmung keine Steigerung eintrat.

Einfluss der Durchführungsbedingungen

Im Durchschnitt hatten die Lehrkräfte nach Einschätzung der Schüler die Inhalte im HKT-Training verständlich erklärt ($M = 4.22, SD = 1.31$), deren Mitarbeit wertgeschätzt ($M = 4.14, SD = 1.19$), sie zum Nachdenken gebracht ($M = 3.63, SD = 1.05$) und sie unterstützt ($M = 4.05, SD = 1.06$). Es war eher nicht peinlich, Fragen zu stellen ($M = 2.64, SD = 1.39$) und Störungen im Unterricht waren teilweise vorgekommen ($M = 3.54, SD = 1.25$).

Die wahrgenommene Instruktionsqualität hatte einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der *Bewusstheit und des Einsatzes von Zielen und Stärken* ($\beta = .25, p < .01$) und des Selbstwerts ($\beta = .23, p < .05$) im Prä-Post-Vergleich. Die wahrgenommene Fehlerkultur zeigte einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung des Selbstwerts ($\beta = -.23, p < .05$) sowie einen nicht erwartungsgemäßen positiven Einfluss auf die Entwicklung der *Symbolnutzung und des adaptiven Körpereinsatzes* ($\beta = .28, p < .05$). Schüler, denen es peinlich war, im Training Fragen zu stellen, zeigten einen Abfall im Selbstwert, jedoch eine gesteigerte *Symbolnutzung*. Die wahrgenommene soziale Eingebundenheit wirkte sich positiv auf die Entwicklung der *Bewusstheit und den Einsatz von Zielen und Stärken* ($\beta = .28, p < .01$) und die Selbstwirksamkeit ($\beta = .18, p < .05$) aus. Die kognitive Aktivierung, Störungen im Unterricht und die Unterstützung der Lehrkraft waren für die Kompetenzentwicklung nicht ausschlaggebend.

Im Gesamtmodell sagte die soziale Eingebundenheit die Selbstwertentwicklung ($\beta = .36, p < .05$), die *Zielvisualisierung* ($\beta = .77, p < .01$) und die *Bewusstheit und den Einsatz von Zielen und Stärken* vorher ($\beta = .40, p < .05$). Die kognitive Aktivierung hatte einen positiven Einfluss auf die *Konzentrationsentwicklung* ($\beta = .88, p < .001$). Die Instruktionsqualität hatte einen negativen Effekt auf die *Zielvisualisierung* ($\beta = -.76, p < .01$).

Einfluss des Bühnenauftritts und des Besuchs eines GenRosso-Workshops

Der Bühnenauftritt hatte erwartungsgemäß einen signifikanten positiven Einfluss auf die *Konzentrationsfähigkeit* ($\beta = .43, p < .001$) und den Selbstwert ($\beta = .22, p < .05$). Dieser Einfluss bestätigte sich auch im integrierten Modell. Entgegen den Erwartungen zeigte der Besuch eines GenRosso-Workshops einen negativen Einfluss auf die *Zielvisualisierung* ($\beta = -.41, p < .001$), im Gesamtmodell einen negativen Einfluss auf die *Konzentrationsentwicklung* ($\beta = -.36, p < .05$) und die *Bewusstheit und den Einsatz von Zielen und Stärken* ($\beta = -.43, p < .05$).

Einfluss der Häufigkeit der Anwendung der HKT-Methoden

Die Anwendung der HKT-Methoden in und außerhalb der Schule hatte keinen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der Selbstregulationsfacetten, der Selbstwirksamkeit und des Selbstwerts.

6.3 Reaktion: Bewertung des HKT und der Musicalprojektwoche

Bewertung des Heidelberger Kompetenztrainings

Das HKT-Training wurde anhand von zwei Items bewertet: „Ich war zufrieden mit dem HKT-Training.“ und „Ich kann das HKT für die Schule gut gebrauchen.“ Die Zufriedenheit lag mit durchschnittlich 3.87 leicht über dem Skalenmittelpunkt ($SD = 1.53$, $N = 522$; vgl. Abbildung E-4), die wahrgenommene Nützlichkeit für die Schule unterhalb des Skalenmittelpunkts bei 3.25 ($SD = 1.58$, $N = 523$; vgl. Abbildung E-5).

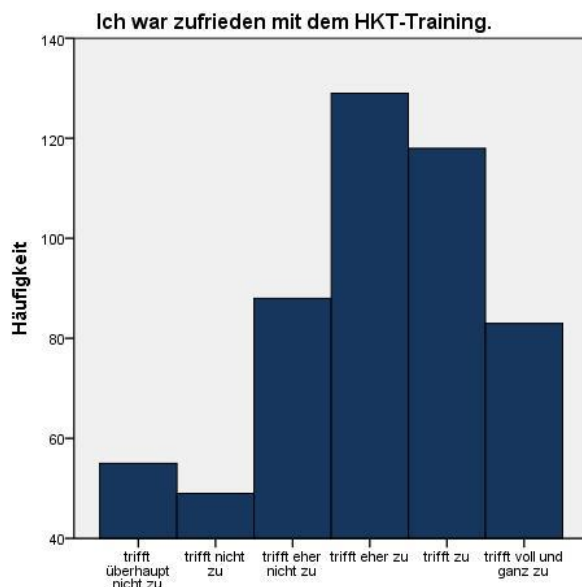


Abbildung E-4. Histogramm der Zufriedenheit mit dem HKT-Training (Hauptstudie).

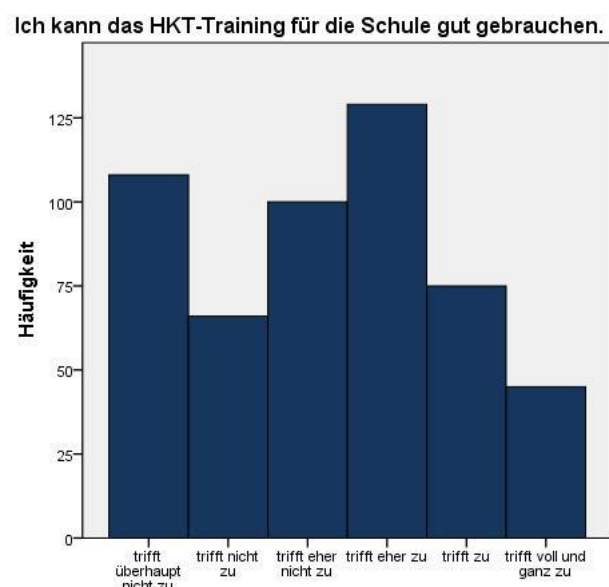


Abbildung E-5. Histogramm der wahrgenommenen Nützlichkeit des HKT-Trainings (Hauptstudie).

Jungen und Mädchen sowie Schüler mit unterschiedlichem Migrationshintergrund und sozioökonomischem Status unterschieden sich nicht bezüglich der Zufriedenheit und wahrgenommenen Nützlichkeit des Trainings. Schüler, die die Beziehung zwischen sich und den Lehrern zum Posttest positiver einschätzten, waren signifikant zufriedener mit dem Training ($r = .29$, $p < .001$) und fanden es nützlicher ($r = .25$, $p < .001$). Schüler mit einem Bühnenauftritt in der Projektwoche schätzten die Nützlichkeit des HKT-Trainings für die Schule ebenfalls signifikant höher ein ($F(1,476) = 6.81$, $p < .01$, $\eta^2 = .014$). Die Zufriedenheit und wahrgenommene Nützlichkeit standen außerdem in zumeist hoch signifikantem Zusammenhang mit den Durchführungsbedingungen: Je höher die wahrgenommene Instruktionsqualität ($r = .36/.20$, $p < .001$), die wahrgenommene soziale Eingebundenheit ($r = .41/.32$, $p < .001$), die kognitive Aktivierung ($r = .46/.46$, $p < .001$) und die Unterstützung durch die Lehrkraft ($r = .44/.34$, $p < .001$), desto höher waren die Zufriedenheit und die wahrgenommene Nützlichkeit. Die wahrgenommene Fehlerkultur (peinlich, Fragen zu stellen) stand unerwartet in positivem Zusammenhang mit der wahrgenommenen Nützlichkeit ($r = .10$, $p < .05$). Störungen im Unterricht zeigten einen negativen Zusammenhang mit der Zufriedenheit ($r = -.13$, $p < .01$). Die vollständige Korrelationstabelle findet sich in Anhang A4.

Um den Einfluss des Sozialklimas, des Bühnenauftritts und der Durchführungsbedingungen unter Konstanthaltung der sozioökonomischen Variablen und der jeweils anderen Variablen zu ermitteln, wurden multiple Regressionsanalysen mit den sozioökonomischen Variablen, dem Sozialklima, dem Bühnenauftritt und den Durchführungsbedingungen als unabhängige Variablen und der Zufriedenheit bzw. wahrgenommenen Nützlichkeit des Trainings als abhängige Variablen gerechnet (Tabellen E-9 - E-10). Der Migrationshintergrund wurde Dummy-kodiert (kein Migrationshintergrund vs. Migrationshintergrund).

Tabelle E-9. Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse auf die Zufriedenheit mit dem HKT-Training (Einschluss).

Variable	<i>B</i>	β	<i>T</i>	Korrig. R^2	Änderung in R^2
Geschlecht	-.06	-.02	-.42	.00	.02
Alter	-.11	-.10*	-2.00		
Migration	.02	.00	.13		
AbschlMutter	-.07	-.06	-.98		
AbschlVater	.05	.04	.70		
Bücher	-.09	-.10†	-1.85		
Sozialklima_LS	.07	.05	.89	.09	.09***
Bühnenauftritt	-.07	-.03	-.53	.09	.00
InstruktQual	.01	.01	.09	.31	.23***
SozEingeb	.25	.19***	3.16		
Fehlerkultur	-.02	-.02	-.37		
KognAkt	.43	.30***	5.79		
Störungen	-.15	-.12**	-2.64		
Unterstützung	.26	.18***	3.12		

Anmerkung: *B*: unstandardisierter Regressionskoeffizient; β : stand. Regressionskoeffizient; *T*: T-Statistik; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; † $p < .10$.

Auch in einem kombinierten Modell zeigte sich, dass die sozioökonomischen Variablen keinen signifikanten Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem HKT-Training hatten. Die Aufnahme der Lehrer-Schüler-Beziehung ins Modell verbesserte zwar die Varianzaufklärung in der abhängigen Variablen, das Regressionsgewicht war jedoch nicht signifikant. Der Bühnenauftritt hatte keinen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable. Die soziale Eingebundenheit, kognitive Aktivierung, Störungen im Unterricht und die Unterstützung durch die Lehrkraft zeigten einen signifikanten Effekt in kleiner bis mittlerer Höhe.

Tabelle E-10. Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse auf die wahrgenommene Nützlichkeit des HKT-Trainings für die Schule (Einschluss).

Variable	<i>B</i>	β	<i>T</i>	Korrig. R^2	Änderung in R^2
Geschlecht	.16	.05	1.08	.00	.00
Alter	-.05	-.04	-.84		
Migration	-.09	-.03	-.55		
AbschlMutter	-.10	-.07	-1.20		
AbschlVater	.07	.06	.96		
Bücher	-.03	-.03	-.57		
Sozialklima_LS	.15	.10 [†]	1.78	.05	.07***
Bühnenauftritt	.24	.08	1.58	.06	.01*
InstruktQual	-.23	-.19***	-3.00	.26	.21***
SozEingeb	.29	.22***	3.45		
Fehlerkultur	.07	.06	1.21		
KognAkt	.55	.36***	6.86		
Störungen	-.10	-.08 [†]	-1.69		
Unterstützung	.18	.12*	2.03		

Anmerkung: *B*: unstandardisierter Regressionskoeffizient; β : stand. Regressionskoeffizient; *T*: T-Statistik;

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; [†] $p < .10$.

Bezüglich der Einschätzung, ob das HKT-Training für die Schule von Nutzen ist, klärten die Lehrer-Schüler-Beziehung und der Bühnenauftritt je einen signifikanten Teil der Varianz in der abhängigen Variable auf, jedoch waren die β -Gewichte im kleinen Bereich und nicht signifikant. Die Instruktionsqualität zeigte unerwartet einen negativen Effekt auf die wahrgenommene Nützlichkeit. Aufgrund mittlerer Korrelationen zwischen Instruktionsqualität, sozialer Eingebundenheit und dem Sozialklima kann hier Multikollinearität vorgelegen haben. Bei Ausschluss der entsprechenden Variablen sinkt der Regressionskoeffizient auf nahezu Null. Soziale Eingebundenheit, kognitive Aktivierung und die Unterstützung durch die Lehrkraft zeigten signifikante kleine bis mittlere Effekte auf die wahrgenommene Nützlichkeit.

In einer offenen Frage konnten die Schüler angeben, was ihnen am Heidelberger Kompetenztraining gut gefallen hatte und Verbesserungsvorschläge nennen (Hauptkategorien; vgl. Tabelle E-11). Insgesamt 558 Schüler der Interventionsgruppe füllten den Posttest aus, davon gaben 441 Schüler eine Antwort auf mindestens eine der Fragen. Mehrfachnennungen waren möglich. Aussagen über die Musicalprojektwoche wurden nicht in die Auswertung eingeschlossen. Es entstanden 760 Codings. Das vollständige Kategoriensystem findet sich in Anhang A8.

Tabelle E-11. Kategoriensystem für die Bewertung der HKT-Trainings im Posttest (Hauptstudie).

Kategorie	Codings
HKT-Training gut	-
nichts	89
alles	29
Unterrichtsausfall	39
Übungen	96
Praktische Übungen, Umsetzbarkeit, Eigenbezug	26
Kognitiv und körperlich aktivierende Gestaltung	17
Bedingungen im Training	39
Auswirkungen	59
sonstiges	10
HKT-Training nicht gut/Verbesserungsvorschläge	-
nichts	50
alles	54
Übungen	6
Gestaltung	109
Rahmenbedingungen	56
Auswirkungen	13
Fehlende Identifikation und Zweifel an Methoden	12
sonstiges	27

Was gefiel den Schülern am HKT-Training?

Neben generalisierten Aussagen wie „**nichts**“ (89) und „**alles**“ (29) wurde der **Unterrichtsausfall** (39) häufig genannt. Häufig nannten die Schüler spezielle **Übungen** aus den Trainings wie die Reflexion und Methoden zur Umsetzung der eigenen Ziele (19), Konzentrationsübungen (23), Spiele (10) und Entspannungsübungen (6). Die **praktischen Übungen sowie die Umsetzbarkeit für das eigene Leben und der Eigenbezug** wurden 26 Mal genannt. Die Unterkategorie **Kognitiv und körperlich aktivierende Gestaltung** bezog sich auf die interessante und abwechslungsreiche didaktische Gestaltung (8), wie auch die Partner- und Gruppenarbeit und die Bewegung während des Trainings. Hinsichtlich der **Bedingungen im Training** wurden die entspannte Klassenatmosphäre und die ruhige Zusammenarbeit mit den Mitschülern hervorgehoben (27). Die Lehrer wurden von zwölf Schülern als freundlich und hilfsbereit wahrgenommen, sie gingen auf die Schüler ein und ließen Fragen zu. Als positive **Auswirkungen** berichteten Schüler, dass sie u.a. ihre Stärken kennen gelernt hatten (18),

lernten sich zu konzentrieren (10), Zeit zum Nachdenken über sich selbst erhielten (8) und Selbstvertrauen entwickelten (6).

Die Schüler am Gymnasium gaben eher positive Rückmeldungen zu den Konzentrationsübungen, wohingegen die Schüler der Berufsschule eher die Zielerarbeit hervorhoben. An beiden Schulen fanden die praktischen Übungen besonderen Anklang.

Was gefiel den Schülern am HKT-Training nicht, welche Verbesserungsvorschläge hatten sie?

Neben denselben Generalisierungen „**nichts**“ (50) und „**alles**“ (54) wurden auch in dieser Hauptkategorie Aussagen zu Übungen, der Gestaltung, den Umsetzungsbedingungen und negative Auswirkungen genannt. Wenige Schüler konnten mit den **Übungen** zur Symbolarbeit (2) und Bewegungsübungen (2) nichts anfangen. Hinsichtlich der **Gestaltung** des Trainings berichteten 31 Schüler von einer langweiligen Gestaltung und dass das Training interessanter aufbereitet werden sollte. Viele Schüler forderten mehr praktische Übungen, weniger Theorie, mehr Zeit zum Üben (31), sowie eine Streckung des Trainings auf mehrere Tage. Dem gegenüber standen Wünsche nach einer Kürzung des Trainings (16). Hinsichtlich der **Rahmenbedingungen** im Training und in Bezug auf die Organisation wurden von einigen Schülern die Lautstärke, Disziplinprobleme und Störungen des Unterrichts negativ angemerkt (33), zusammen mit dem Wunsch, dass die Lehrkraft hier mehr durchgreifen sollte. Einige Schüler beklagten zudem (9), dass für das Training Unterricht geopfert werden musste. Hinsichtlich der **Auswirkungen** bedauerten zwölf Jugendliche die ausbleibenden Erfolgserlebnisse. Weitere zwölf Schüler gaben an, sich nicht mit dem Training **identifizieren** zu können und äußerten Zweifel an der Wirksamkeit der Methoden.

Schüler der Berufsschule fanden das Training eher zu langwierig, wohingegen Schüler des Gymnasiums eher bemängelten, Unterricht geopfert zu haben. Die ausbleibenden Erfolgserlebnisse wurden lediglich von den Berufsschülern und Gymnasiasten bemängelt.

Einschätzung der Musicalprojektwoche

Anhand von sieben Items wurde überprüft, ob die Musicalprojektwoche die angestrebten Ziele erreichte. Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Antworten finden sich in Tabelle E-12. Die Verteilung der Antworten war zumeist rechtssteil mit einem Modalwert auf der fünften oder sechsten Antwortkategorie. Abbildung E-6 gibt einen grafischen Überblick über die Mittelwerte der Antworten.

Tabelle E-12. Deskriptive Kennwerte der Items zur Einschätzung der Projektwoche (Hauptstudie).

Item	Min.	Max.	M	SD
Ich finde es toll, dass die ganze Schule etwas gemeinsam gemacht hat.	1	6	4.79	1.37
Ich war stolz auf mich.	1	6	4.55	1.29
Ich dachte zuerst, ich schaffe es nicht, und habe es dann doch geschafft.	1	6	3.71	1.73
Ich habe gelernt, dass es sich lohnt, mich anzustrengen, und nicht gleich aufzugeben.	1	6	4.38	1.45
Die Künstler von GenRosso haben mir etwas zugetraut, obwohl sie mich gar nicht kannten.	1	6	4.76	1.63
Ich hatte viel Spaß.	1	6	4.92	1.47
Ich habe meine Lehrer einmal ganz anders erlebt.	1	6	4.01	1.65

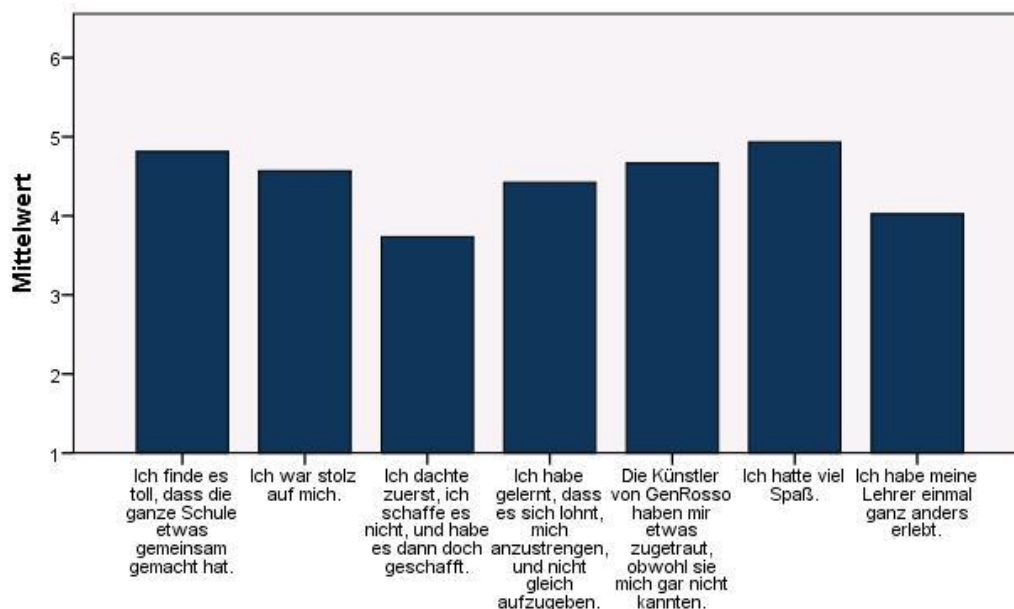


Abbildung E-6. Mittelwerte der Itemantworten zur Einschätzung der Musicalprojektwoche (Hauptstudie).

Die Schüler antworteten zumeist zustimmend hinsichtlich der Ziele der Musicalwoche. Diese können daher als erreicht gelten. Mädchen stimmten den Aussagen signifikant öfter zu als Jungen ($M = 4.66$ vs. $M = 4.27$; $F(1,447) = 15.71$, $p < .001$). Sie empfanden stärkere Freude am Musicalprojekt und daran, dass die gesamte Schule etwas gemeinsam machte, spürten Vertrauen durch die Künstler von GenRosso und stimmten eher zu, die Herausforderungen nach Zweifel erreicht zu haben und dass es sich lohnt sich anzustrengen. Der Migrationshintergrund zeigte keinen signifikanten Zusammenhang mit der Einschätzung des Musicals. Hinsichtlich der Schulform zeigten sich jedoch signifikante Unterschiede ($F(3,502) = 9.43$, $p < .001$). Schüler des Gymnasiums ($M = 4.87$) und der Berufsschule ($M = 4.52$) stimmten den Aussagen signifikant höher zu als Schüler der Hauptschule ($M = 4.13$) und Realschule ($M = 4.31$).

Schüler, welche an einem Bühnen-Workshop ($F(1,486) = 47.43$, $p < .001$, $\eta^2 = .089$) oder einem GenRosso-Workshop ($F(1,485) = 66.28$, $p < .001$, $\eta^2 = .120$) teilgenommen hatten, schätzten die Musicalwoche positiver ein als Schüler, die hinter der Bühne oder mit ihren Lehrkräften gearbeitet hatten.

6.4 Verhalten: Häufigkeit der Anwendung der HKT-Methoden

Die Häufigkeit der Anwendung der HKT-Methoden wurde im Follow-up auf einer Skala von (1) *nie*, (2) *selten*, (3) *einmal pro Monat*, (4) *mehrmals pro Monat*, (5) *mehrmals pro Woche*, (6) *einmal täglich* bis (7) *mehrmals täglich* erhoben. 60% der Schüler wendeten die HKT-Methoden nie in der Schule an, 28% selten und 5% einmal im Monat. Ein kleiner Teil der Schüler wendete es mehrmals pro Monat (4%), mehrmals pro Woche (0.7%) oder täglich (0.2%) an (vgl. Abbildung E-7). Hinsichtlich der Anwendung außerhalb der Schule war derselbe Trend zu erkennen: 65% der Schüler wendeten die Methoden nie an, 21% selten und 5% einmal im Monat. 5% der Schüler nutzten die Methoden mehrmals pro Monat, 3% mehrmals pro Woche, 1% täglich und 0.4% mehrmals täglich (vgl. Abbildung E-8).

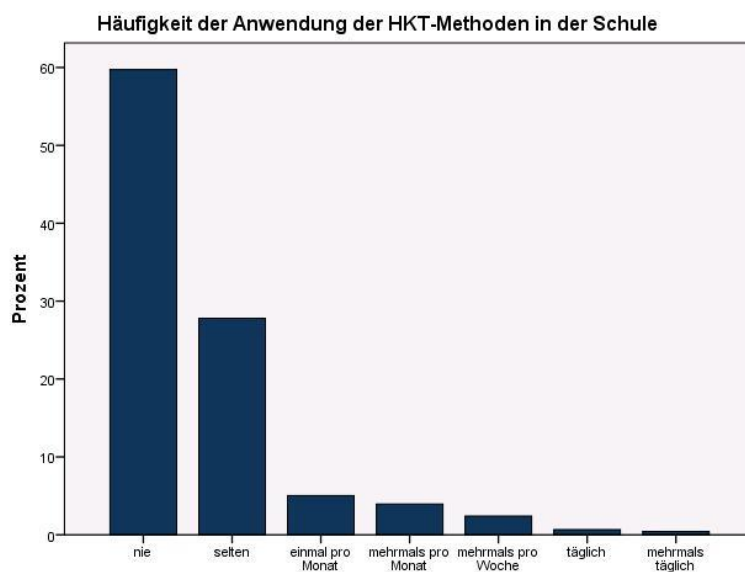


Abbildung E-7. Häufigkeit der Anwendung der HKT-Methoden in der Schule (Hauptstudie).

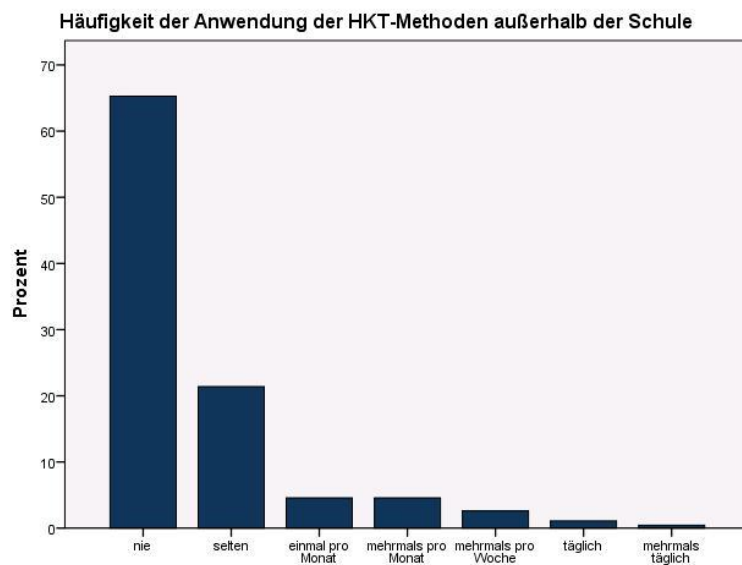


Abbildung E-8. Häufigkeit der Anwendung der HKT-Methoden außerhalb der Schule (Hauptstudie).

Die Methoden des Heidelberger Kompetenztrainings spielten somit für einen Großteil der Schüler nach der Intervention keine nachhaltige Rolle mehr. Ein kleiner Teil der Schüler nutzte diese auf wöchentlicher Basis.

Die soziodemografischen Variablen zeigten keinen signifikanten Einfluss auf die weitere Anwendung der Methoden. Je besser jedoch die wahrgenommene Lehrer-Schüler-Beziehung, desto häufiger wurden die Methoden auch angewendet ($r = .11/.10$, $p < .05$). Zu diesem Zusammenhang lassen sich keine eindeutigen kausalen Schlüsse ziehen.

6.5 Ergebnisse: Zielerreichung, Zufriedenheit und Gesamtbewertung

Zielerreichung und Zufriedenheit

Die Ziele, die sich die Schüler im HKT-Training gesetzt hatten, wurden nach eigenen Angaben im Mittel eher erreicht ($M = 3.60$, $SD = 1.53$). 40% der Schüler erreichten ihr Ziel nicht oder eher nicht, 60% erreichten ihr Ziel eher oder vollständig (vgl. Abbildung E-9). Die Schüler waren entsprechend eher zufrieden mit der Zielerreichung ($M = 3.75$, $SD = 1.61$). 38% waren nicht oder eher nicht zufrieden, 62% waren eher zufrieden oder zufrieden (vgl. Abbildung E-10). Die beiden Items korrelierten zu $r = .82$ ($p < .001$).

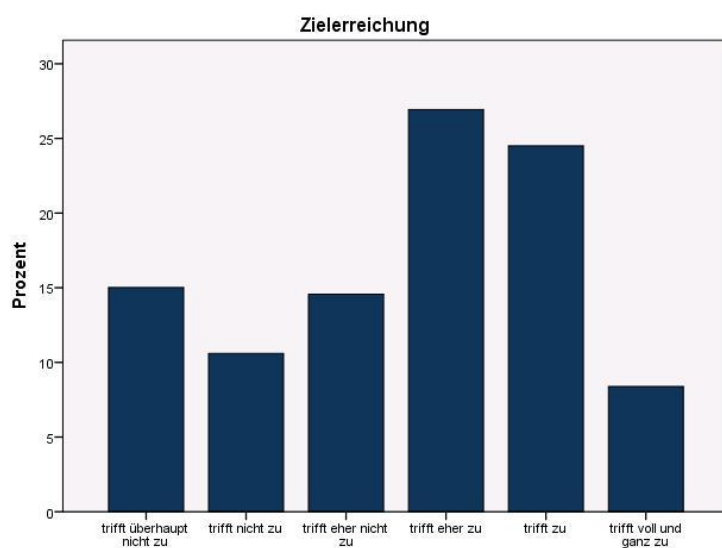


Abbildung E-9. Häufigkeitsverteilung der Erreichung der im HKT gesetzten Ziele (Hauptstudie).

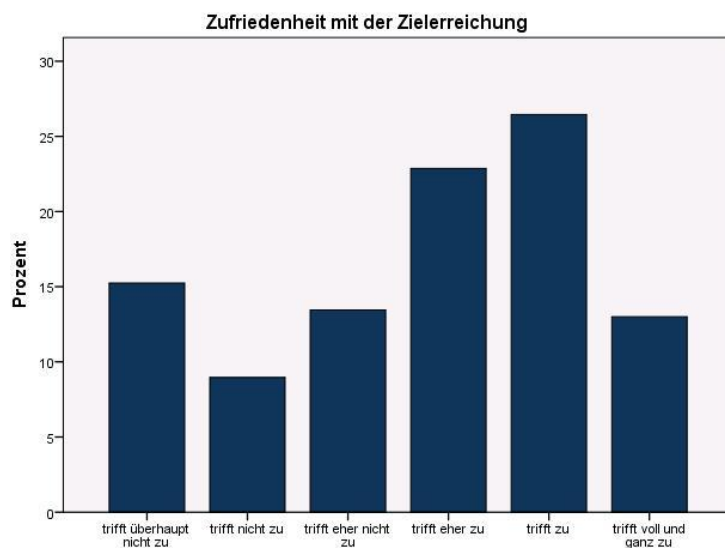


Abbildung E-10. Häufigkeitsverteilung der Zufriedenheit mit der Erreichung der im HKT gesetzten Ziele (Hauptstudie).

Mädchen stimmten signifikant häufiger zu als Jungen, ihre Ziele erreicht zu haben ($F(1,384) = 11.07$, $p < .001$, $\eta^2 = .03$). Die Zielerreichung hing mit dem wahrgenommenen Lehrer-Schüler-Beziehung zum Follow-up zusammen ($r = .31$) und wurde von der Anwendungshäufigkeit in der Schule ($F(1,446) = 30.35$, $p < .001$, $\beta = .25$) bzw. außerhalb der Schule vorhergesagt ($F(1,447) = 34.05$, $p < .001$, $\beta = .27$).

Gesamtbewertung

Abschließend wurden die Schüler im Follow-up nach einer Schulnote für das Projekt gefragt. Im Mittel bewerteten die Schüler das Projekt mit 2.85 ($SD = 1.26$), was der Note *befriedigend* entspricht. 75% der Schüler bewerteten das Projekt in der oberen Notenhälfte, 25% in der unteren. Die Noten-Verteilung ist in Abbildung E-11 abgebildet.

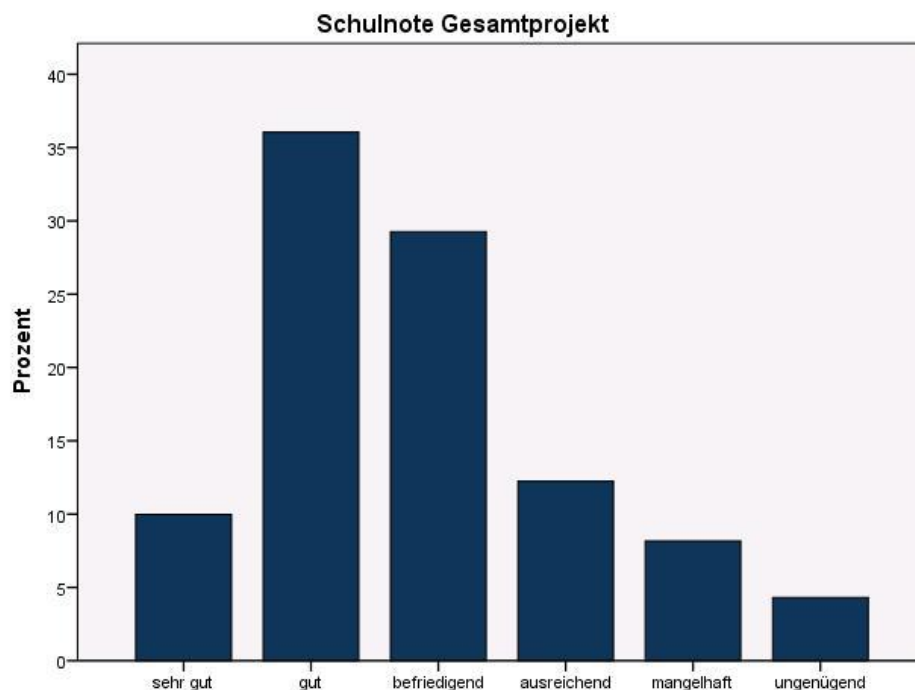


Abbildung E-11. Verteilung der Schulnote für das Gesamtprojekt (Hauptstudie).

Jungen ($M = 3.06$) benoteten das Projekt signifikant schlechter als Mädchen ($M = 2.67$; $F(1,370) = 9.25$, $p < .01$, $\eta^2 = .02$). Schüler mit partiellem Migrationshintergrund ($M = 2.50$) bewerteten das Projekt marginal signifikant besser als Schüler mit vollständigem Migrationshintergrund ($M = 2.98$; $p = .07$). Auch hier gab es einen signifikanten Zusammenhang mit dem wahrgenommenen Sozialklima ($r = .26$), vor allem mit der Lehrer-Schüler-Beziehung ($r = .29$).

6.6 Ergebnisse: Sozialklima

Die Veränderung des wahrgenommenen Sozialklimas wurde anhand einer zweifaktoriellen univariaten Varianzanalyse mit dreifach gestuftem Messwiederholungsfaktor analysiert. Es zeigte sich ein signifikanter Zeiteffekt über beide Untersuchungsgruppen hinweg ($F(2,539) = 27.66$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .093$). Der Interaktionseffekt Zeit*Untersuchungsgruppe wurde ebenfalls signifikant ($F(2,539) = 3.20$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .012$), hatte jedoch eine kleine Effektstärke. Das Sozialklima sank in beiden Gruppen kontinuierlich über das Schuljahr hinweg ab (vgl. Abbildung E-12).

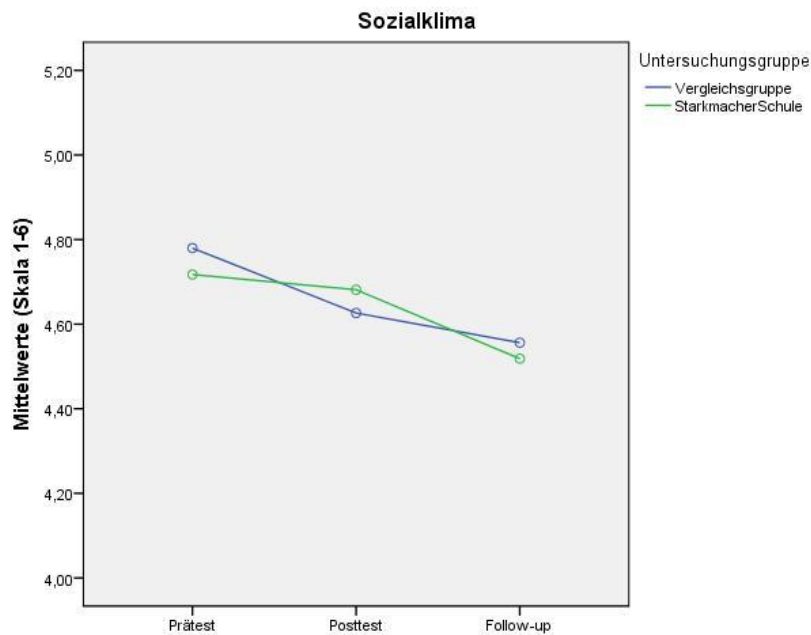


Abbildung E-12. Entwicklung des Sozialklimas in Interventions- und Vergleichsgruppe über das Schuljahr hinweg (Hauptstudie).

Der Abfall war auf eine Verschlechterung sowohl in der Beziehung zwischen den Schülern ($F(2,539) = 5.14$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .019$) als auch in der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern zurückzuführen ($F(2,533) = 32.10$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .108$).

6.7 Veränderungen durch das Projekt

Im Follow-up wurden die Schüler um eine abschließende Einschätzung gebeten, hinsichtlich dessen, was in dem Projekt für sie wichtig gewesen war und was sich für sie durch Musical und HKT verändert hatte. Insgesamt 473 Schüler der Interventionsgruppe füllten den Follow-up-Test aus, davon gaben 355 Schüler eine Antwort auf mindestens eine der Fragen. Mehrfachnennungen waren möglich. Es entstanden 782 Codings (vgl. Tabelle E-13). Im Folgenden werden Codings mit mindestens 10 Nennungen berichtet. Das vollständige Kategoriensystem findet sich in Anhang A9.

Tabelle E-13. Kategoriensystem für die Bedeutung und Veränderungen durch das Projekt im Follow-up-Test (Hauptstudie).

Kategorie	Codings (gesamt 760)
Was war für dich wichtig?	326
Veränderung durch Musical	243
Veränderung durch HKT	213

Was war für dich wichtig?

Für viele Schüler (141) waren der **Zusammenhalt und das Miteinander** während der Projektwoche und dass sie gemeinsam etwas Großes geschafft hatten, wichtig. Von Bedeutung war der Zusammenhalt zwischen Lehrern und Schülern, die Toleranz, sowie angenommen und respektiert zu werden und fair behandelt zu werden. 55 Schüler antworteten auf die Frage mit „**nichts**“ oder „nicht viel“. 38 Schülern hatte die Projektwoche **Spaß gemacht**. 14 Schüler hatten **neue Erfahrungen gemacht und viel gelernt**. Elf Schüler nannten explizit, dass sie durch die Woche mehr **Selbstvertrauen** gewonnen hatten.

Veränderungen durch das Musical

Für eine große Zahl von Schülern (118) hatte sich aus deren Sicht **nichts** verändert. 36 Schüler berichteten, dass sie mehr **Selbstvertrauen** erlangt hatten. Sie hatten ihre **Stärken entdeckt** und weniger Angst. Auf der Gemeinschaftsebene entstand teilweise ein **stärkerer Zusammenhalt** (23), es hatten sich neue Freundschaften gebildet und die Schüler hatten **neue Menschen kennen gelernt** (21). Die Schüler hatten neue **Erfahrungen gesammelt**, schöne Erinnerungen und viel gelernt (8), sie hatten durch die Workshops verschiedenartige **Fähigkeiten ausgebaut** (7). Vereinzelt verbesserte es den Selbstberichten zufolge die **Offenheit, Teamfähigkeit und Konzentrationsfähigkeit**.

Veränderungen durch HKT

Die Teilnahme am HKT-Training bedeutete für viele Schüler (138) **keine Veränderung**. 29 Schüler berichteten über eine verbesserte **Konzentrationsfähigkeit**, 15 über mehr **Selbstvertrauen** und **weniger Aufregung vor Prüfungen**. Vereinzelt berichteten Schüler, dass sie mehr **Klarheit über ihre Ziele** und deren Erreichung gewonnen hatten, es wurden **Ziele erreicht, Stärken bewusster**, der **Umgang mit Problemen** gestärkt, **Einstellungen verändert**. Das Training hatte Einfluss auf **Körperbewusstsein, Teamfähigkeit, Entspannung, Wohlbefinden** und **sportliche Leistungen**.

6.8 Lehrerfragebogen: HKT- und Transferworkshop

HKT-Training

Alle Schulen führten ein HKT-Training mit ihren Schülern durch, jedoch in unterschiedlicher Intensität und Verteilung über die Zeit. Die Dauer der Trainings reichte von drei bis sieben Doppelstunden à 90 Minuten. Die meisten Trainings wurden innerhalb von ein bis zwei Wochen durchgeführt. Ausnahme bildete die Integrierte Gesamtschule, die das Training über 8 Wochen verteilte. Die Gruppengröße reichte von 20 bis 29 Schülern. In der Integrierten Gesamtschule wurden die Klassen in kleinere Gruppen à 12 Schüler geteilt. Die Trainings wurden überwiegend im Teamteaching durchgeführt. Zieleinheit und Konzentrationsübungen wurden meist anhand von digitalen und analogen Methoden durchgeführt. Stärkeneinheit und Intentionsabschirmung wurden in einigen Klassen digital und analog, in anderen nur mit einem methodischen Zugang behandelt. Die Lehrkräfte nutzten nur die im HKT-Training erlernten Übungen.

Die Zielarbeit wurde in den meisten Schulen als eher schwierig empfunden. Vor allem in Bezug auf die Projektwoche konnten sich die Schüler keine Ziele setzen. Als Vorbereitung auf Abschlussprüfungen und das Berufspraktikum war sie jedoch erfolgreich. Außerdem entstand die Idee, Ziele nachfolgend aus dem Unterricht heraus bei Bedarf zu entwickeln. Alltagsnahe Beispiele für Ziele waren hilfreich. Das Mottosymbol wurde in der Hauptschule als positiv wahrgenommen. Für die 10.- und 12.-Klässler waren hingegen besonders das Sammeln von Herausforderungen und das Formulieren von Zielen in Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen bedeutsam. Die Schüler schienen die Inhalte besser erfassen zu können. Das Halten der Stunden kurz vor dem Abitur wurde von den Schülern als ungünstig empfunden, da diese zulasten des fachlichen vorbereitenden Unterrichts gehalten wurden. Eine frühzeitigere Durchführung erschien daher zukünftig ratsam. Die Lehrkräfte der Integrierten Gesamtschule setzten den Zielbaustein nach zwei Durchgängen ans Ende des Trainings, da dieser als Einstieg für die Schüler schwierig war. Dieses Vorgehen wurde als hilfreich wahrgenommen.

An allen Schulen wurden der Daumenfokus, die praktischen Konzentrationsübungen (Qi Gong, Stuhlübung, Tischtennisübung) und der Unbeugsame Arm als hilfreich und erfolgreich wahrgenommen. Die Schüler der Hauptschule hatten nach einer Woche automatisiert, bei der Aufforderung „Konzentriere dich“ auf Zentrierung, Atmung, Haltung und Muskelspannung zu achten.

Stärkendusche, Speeddating und Stärkenvisualisierung funktionierten in verschiedenen Gruppen unterschiedlich gut. Während diese am Gymnasium, der Integrierten Gesamtschule und der Hauptschule erfolgreich waren, hatten Schüler der Berufsschule Schwierigkeiten, eigene Stärken zu formulieren.

Freiwilligkeit und kleine Gruppengrößen wurden mehrfach als wichtige Voraussetzung herausgestellt. Die praktische Gestaltung, das individuelle Anpassen der Methoden auf die Schüler und ein spontanes Abweichen vom Plan waren hilfreich. Die Arbeitsblätter und das sprachliche Niveau wurden für Schüler der Klassenstufe 8 angepasst. Auch das Teamteaching wurde positiv herausgestellt. Die Lehrkräfte hatten teilweise mit mehr Widerstand von Seiten der Schüler gerechnet, der ausblieb.

Insgesamt waren die Lehrkräfte eher zufrieden mit der Durchführung des Trainings. Am Gymnasium und der Integrierten Gesamtschule waren sie der Ansicht, dass die Schüler vom Training profitiert hatten. In der Haupt- und Berufsschule waren sie hierüber gemischter Meinung.

Transfer-Training

In der Integrierten Gesamtschule konnte das Transfertraining aufgrund organisatorischer Probleme nicht planmäßig durchgeführt werden. Dafür wurde in den 9. Klassen ein freies Angebot zur Vorbereitung auf die mündliche und schriftliche Prüfung gemacht. In der Berufsschule fand ebenfalls kein Transfertraining statt, da nach dem ersten intensiven HKT-Training von Seiten der Schüler kein Interesse mehr am HKT bestand. Einige Lehrkräfte führten teilweise noch Konzentrations- und Stärkenübungen durch. Die Lehrkräfte des Gymnasiums führten ein doppelstündiges Transfertraining mit ca. 25 Schülern pro Gruppe durch. Die Hauptschule nutzte drei Doppelstunden für den Transfer auf die schulische Praxis, mit je 19-26 Schülern pro Gruppe.

Das HKT-Training bedeutete einen besonderen organisatorischen Aufwand für die Schulen, vor allem da die Lehrkräfte die Trainings entgegen der täglichen Praxis im Teamteaching hielten. Das Training fand häufig zulasten des regulären Unterrichts statt. Die vier Module wurden nicht immer gemäß des HKT-Standards anhand von digitalen und analogen Übungen durchgeführt. Teilweise entfielen die Transfertrainings komplett. Das Projekt wurde folglich in einigen Schulen nicht vollständig durchgeführt.

7 Zusammenfassung

In die Auswertung der Hauptstudie flossen insgesamt 1320 Datensätze ein. Die Konzentration und Abschirmung, die Bewusstheit und der Einsatz von Zielen und Stärken sowie die Selbstwirksamkeit stiegen erwartungsgemäß in der Interventionsgruppe stärker an als in der Vergleichsgruppe. Die Symbolnutzung und der adaptive Körpereinsatz stiegen in beiden Gruppen signifikant an. Wenngleich die Vergleichsgruppe keine explizite Intervention erhielt, ist nicht auszuschließen, dass die Schüler im Schulunterricht Methoden kennen gelernt hatten, um sich bei Stress zu konzentrieren und ihre Körperfunktionen positiv zu beeinflussen. Die Effekte hatten kleine Effektstärken. Auf der Skala Zielvisualisierung sowie hinsichtlich des Selbstwerts war kein signifikanter Anstieg zu verzeichnen. Hypothese 1a (Steigerung der Selbstregulation) wurde somit teilweise, Hypothese 1b (Steigerung der Selbstwirksamkeit) vollständig und Hypothese 1c (Steigerung des Selbstwerts) nicht bestätigt.

Konzentrationsfähigkeit, Symbolnutzung und Selbstwirksamkeit sanken vom Posttest zum Follow-up nicht mehr signifikant ab. In Einklang mit den quantitativen Ergebnissen legten die qualitativen Antworten zu Veränderungen durch das Projekt in der Follow-up-Befragung nahe, dass einige Schüler eine Zunahme im Selbstvertrauen und eine Abnahme der Aufregung vor Prüfungen erfahren hatten (81 Codings). 38 Schüler berichteten über eine verbesserte Konzentrationsfähigkeit und weitere 10 Schüler, dass sie mehr Klarheit über ihre Ziele und deren Erreichung gewonnen hatten, und zielstrebig geworden waren. Für viele Schüler hatte sich jedoch aus subjektiver Sicht nichts verändert. Hypothese 2a (Stabilität der Selbstregulation) wurde somit teilweise, Hypothese 2b (Stabilität der Selbstwirksamkeit) vollständig und Hypothese 2c (Stabilität des Selbstwerts) nicht bestätigt.

Forschungsfrage 3 bezog sich auf weitere Auswirkungen des Projekts. Die Schüler waren mit den HKT-Trainings durchschnittlich eher zufrieden, schätzten die Nützlichkeit für den Schulalltag jedoch als eher gering ein. Es zeigte sich eine große Varianz in den Einschätzungen. Die Musicalprojektwoche wurde als positiv bewertet, jedoch weniger positiv als von den Schülern in der Pilotstudie. Die Tatsache, dass die gesamte Schule ein Projekt durchgeführt hatte, dass die Künstler von GenRosso den Schülern Vertrauen entgegenbracht hatten und der Spaßfaktor waren für die Schüler bedeutsam. Dies wurde auch in den offenen Antworten betont. Von herausragender Bedeutung war den Schülern der Zusammenhalt in der Projektwoche und dass sie gemeinsam etwas Großes geschafft hatten. Auch der Zusammenhalt zwischen Lehrern und Schülern, das Gefühl, angenommen und respektiert zu werden, sowie fair behandelt zu werden, wurde in den offenen Antworten hervorgehoben. Insgesamt kann somit davon ausgegangen werden, dass durch die Projektwoche das Bedürfnis nach Lustgewinn, nach Selbstwerterhöhung und nach Bindung befriedigt wurde. Die HKT-Methoden wurden von den meisten Schülern nicht mehr oder nur selten verwendet. Die Ziele, die sich die Schüler im Training gesetzt hatten, wurden von 60% der Schüler erreicht oder eher erreicht. Da die Zielerreichung in der Vergleichsgruppe nicht erhoben wurde, kann hier kein Vergleich zwischen den Gruppen angestellt werden. Insgesamt bewerteten die Schüler das Projekt mit der Schulnote *befriedigend*.

Neben der Steigerung im Selbstvertrauen und dem Abbau der Ängstlichkeit vor Prüfungen berichtete ein Teil der Schüler ebenso von einem stärkeren Zusammenhalt untereinander und von neuen Freundschaften. Vereinzelt berichteten Schüler von verbesserten Fähigkeiten wie Teamfähigkeit und Offenheit, einem besseren Körperbewusstsein und einer Steigerung im Wohlbefinden und den

sportlichen Leistungen. Zehn Schüler merkten auch in der Hauptstudie an, dass das Projekt zu viel Unterrichtszeit in Anspruch genommen hatte.

Forschungsfrage 4 adressierte den Einfluss von Personen-, Umwelt- und Interventionsmerkmalen auf die Kompetenzentwicklung. Mädchen gewannen vom Prä- zum Posttest stärker an Konzentration und Selbstwert, wobei Jungen mit höheren Ausgangswerten starteten. Die Ergebnisse wiesen darauf hin, dass Schüler mit niedrigem sozioökonomischem Status stärker an Selbstwirksamkeit und Selbstwert gewannen. Sozialklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung waren entgegen der Erwartungen negativ assoziiert. Tendenziell stieg die Selbstwirksamkeit bei negativ wahrgenommenem Klima stärker an, bei positiverer Wahrnehmung nicht. Im Hinblick auf die Durchführungsbedingungen im HKT-Training zeigte sich unter Berücksichtigung der soziodemografischen Daten: Je stärker sich die Schüler im HKT-Training sozial eingebunden fühlten, desto stärker stiegen ihre Selbstwertschätzung und Teilaspekte der Selbstregulation. Ein kognitiv aktivierender Unterricht hatte einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Konzentrationsfähigkeit. Und je verständlicher die Inhalte erklärt wurden, desto abträglicher war dies der Zielvisualisierung. Eventuell ist hier hilfreich, den Schülern weniger zu erklären, sondern sie mehr ausprobieren zu lassen. Schüler, die einen Bühnenauftritt hatten, wurden stärker in ihrer Konzentrationsfähigkeit und ihrem Selbstwert gefördert. Wieso der Besuch eines GenRosso-Workshops hinderlich für zwei Facetten der Selbstregulation war, kann nicht abschließend geklärt werden. Die Häufigkeit der Anwendung der HKT-Methoden hatte entgegen der Erwartungen keinen signifikanten Einfluss auf die Kompetenzentwicklung. Dieser Befund sollte in weiteren Studien untersucht werden.

Unterschiede zwischen den Geschlechtern und Einflüsse der Durchführungsbedingungen zeigten sich auch in der Bewertung der Intervention. Die Projektwoche und das Gesamtprojekt stießen bei Mädchen auf bessere Resonanz als bei Jungen. Das Projekt wurde besser bewertet, je höher die soziale Eingebundenheit, die kognitive Aktivierung, die Unterstützung durch die Lehrkraft und je weniger Störungen im Unterricht vorkamen. Dieselben Durchführungsbedingungen beeinflussten die wahrgenommene Nützlichkeit des Heidelberger Kompetenztrainings für die Schule. Die Instruktionsqualität hatte einen negativen Effekt auf die Nützlichkeit.

Forschungsfrage 5 bezog sich auf Verbesserungsmöglichkeiten hinsichtlich der Intervention. Bereits aus den quantitativen Ergebnissen wird sichtbar, dass bei der Gestaltung der HKT-Trainings auf die soziale Einbindung, eine kognitiv aktivierende Gestaltung und die Unterstützung durch die Lehrkraft geachtet werden sollte. Lehrkräfte sollten eher Fragen stellen, zum Nachdenken anregen, Freiraum für die Gedanken und Überlegungen der Schüler lassen und die Übungen auf die konkreten Anliegen und Probleme der Schüler anwenden. Dies entspricht auch dem Ansatz des Trainings. Die qualitativen Rückmeldungen der Schüler stützten diese Ergebnisse. Besonders die praktischen Übungen wurden als positiv hervorgehoben und mehr Zeit für zum Üben gefordert. Wenngleich die Störungen im Unterricht keinen bedeutsamen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung hatten, so wurden diese von Schülerseite bemängelt und der Wunsch geäußert, als Lehrkraft hier härter durchzugreifen. Aus den Rückmeldungen der Lehrkräfte wurde deutlich, dass das Training auf mehrere Unterrichtsstunden verteilt, an konkreten Schwierigkeiten der Schüler festgemacht, freiwillig für kleinere Gruppengrößen angeboten und individuell und spontan angepasst werden sollte. Weitere Verbesserungsmöglichkeiten auf Basis der Rückmeldungen aus der Pilotstudie und der Forschung werden in Teil F diskutiert.

F Diskussion und Ausblick

In der vorliegenden Untersuchung wurde der Einfluss eines Schulprojekts in der Tradition des Empowerment-Ansatzes auf die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen untersucht. In einer Pilotstudie und einer umfassenderen Hauptstudie wurde mithilfe eines quasi-experimentellen Längsschnittdesigns untersucht, ob das Projekt zur Steigerung der Selbstregulation, der Selbstwirksamkeit und des Selbstwerts beitrug und ob diese Steigerung im Sinne der Nachhaltigkeit auch am Ende des Schuljahres anhielt. Ein Fragebogen zur Erfassung der Selbstregulationsfähigkeit wurde entwickelt. Zusätzlich wurden ausgehend vom Modell der Trainingsevaluation von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2008) die Reaktionen der Schüler, deren Transferverhalten und weitere Ergebnisse untersucht. Es kamen quantitative und qualitative Messinstrumente zum Einsatz. In der Pilotstudie wurden außerdem standardisierte Interviews durchgeführt, um die Ergebnisse mit der Perspektive von Lehrkräften und dem Schulleiter zu triangulieren.

Erwartungsgemäß stiegen in der Pilotstudie die Selbstregulation und die Selbstwirksamkeit der Schüler in der Interventionsgruppe signifikant gegenüber der Vergleichsgruppe an. Der Selbstwert stieg in beiden Gruppen signifikant an. Die Selbstregulationsfähigkeit sank im Follow-up beinahe auf das Ausgangsniveau zurück. Selbstwirksamkeit und Selbstwert blieben in beiden Gruppen signifikant über dem Ausgangswert zu Schuljahresbeginn. Die qualitativen Ergebnisse bestätigten die Effekte und wiesen auf weitere positive Veränderungen auf der Ebene der Schüler, des Kollegiums und des schulischen Netzwerks hin. In der Hauptstudie konnten die Ergebnisse im Hinblick auf zwei Facetten der Selbstregulation und die Selbstwirksamkeit repliziert werden, die auch zum Follow-up nicht signifikant absanken. Allerdings lagen insgesamt sehr kleine Effektstärken vor. Besonders die Tatsache, als Schule gemeinsam etwas Großes geschaffen zu haben und der Bühnenauftritt waren für den Erfolg des Projekts von Bedeutung.

Nachfolgend werden die zentralen Studienergebnisse (Kapitel 1) und das Studiendesign (Kapitel 2) diskutiert. Die Konzeption und Durchführung des Projekts werden anhand der theoretischen und empirischen Forschungslage bewertet und Vorschläge zur Weiterentwicklung des Projekts abgeleitet (Forschungsfrage 5; Kapitel 3). Erkenntnisse aus der teilnehmenden Beobachtung durch die Begleitung des Projekts fließen in die Auswertung ein. Abschließend werden zusammenfassend Empfehlungen zur Durchführung ähnlicher Projekte ausgesprochen und Implikationen für weitere Forschung abgeleitet (Kapitel 4).

1 Ergebnisse

Potenzial der Persönlichkeitsentwicklung und Nachhaltigkeit

Hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler finden sich über beide Studien hinweg eher einheitliche Befunde, wenngleich in unterschiedlicher Stärke. In der Pilotstudie zeigte sich in der Interventionsgruppe erwartungsgemäß eine Steigerung der Selbstregulation und der Selbstwirksamkeit, die in der Vergleichsgruppe nicht nachgewiesen werden konnte. Die Effektstärken waren im mittleren bis hohen Bereich. Der Selbstwert stieg in beiden Gruppen signifikant an, obwohl die Vergleichsgruppe in der Zwischenzeit keine anderen Interventionen erhalten hatte. Wenngleich eine Veränderung selbstbezogener Einstellungen und Fähigkeiten mitunter schwierig ist und lange Zeit in Anspruch nimmt, legen die Ergebnisse den Schluss nahe, dass das Heidelberger Kompetenztraining und die Musicalprojektwoche die intendierten Wirkungen kurzfristig teilweise erzielen konnten. Auch ein Teil der Schüler berichtete explizit von gesteigertem Selbstvertrauen, veränderten Einstellungen und verbesserten Fähigkeiten. Die Aussagen der Lehrkräfte in der Pilotstudie bestätigten diesen positiven kurzfristigen Effekt. Der Abfall der Selbstregulationsfähigkeit hin zum Follow-up in der Pilotstudie lässt darauf schließen, dass die einmalige Durchführung eines Transfertrainings noch nicht ausreicht, um die Nachhaltigkeit zu sichern. Für ein dauerhaftes Aufrechterhalten der Selbstregulation werden wiederholte Übungsmöglichkeiten benötigt, sodass die Methoden ins feste Handlungsrepertoire der Schüler (und der Lehrkräfte) übergehen können. Sonst entsteht „träges Wissen“, d.h. die Lernenden können das Wissen, welches sie sich in Bildungsveranstaltungen angeeignet haben, nicht in entsprechendes Handeln im Alltag umwandeln (Bergmann & Sonntag, 2006). Demgemäß hätten Schüler, die das HKT öfter angewandt hatten, auch im Follow-up eine erhöhte Selbstregulation aufweisen müssen. Dieser Zusammenhang konnte nicht nachgewiesen werden, wobei das Ergebnis aufgrund der kleinen Stichprobenzahl in höheren Antwortkategorien wenig aussagekräftig und daher nicht generalisierbar ist. Auch in der Hauptstudie wendeten nur 5% der Schüler die Methoden zumindest mehrmals im Monat an. Der Einfluss der Übungshäufigkeit auf den Transfer selbstregulativer Strategien in Herausforderungssituationen sollte in nachfolgenden Studien weiter untersucht werden.

Geringe Effekte in der Hauptstudie

Die eindeutigen positiven Effekte der Pilotstudie fanden sich in der Hauptstudie nur in schwachem Ausmaß wieder. Die ausbleibende Deutlichkeit der Replikation der Ergebnisse könnte einerseits darauf zurückzuführen sein, dass der Posttest an den meisten Schulen nicht, wie in der Pilotstudie, bereits drei Tage nach der Intervention durchgeführt werden konnte, sondern in zwei Schulen erst zwei bzw. sechs Wochen nach der Musicalprojektwoche. Kurzfristige Veränderungen in den abhängigen Variablen konnten daher möglicherweise nicht abgebildet werden (vgl. Astleitner, 2010; Hagenauer, 2010). An der Integrierten Gesamtschule wurde der Posttest jedoch planmäßig durchgeführt. Hier zeigte sich die Steigerung in der Konzentration und der Selbstwirksamkeit allerdings nicht im Prä-Post-Vergleich. Dafür stiegen die Konzentration und die Bewusstheit und der Einsatz von Zielen und Stärken zum Follow-up signifikant gegenüber der Vergleichsschule. Der Transferworkshop wurde hier freiwillig zur Vorbereitung auf die mündlichen und schriftlichen Prüfungen angeboten.

Eine weitere Ursache für die schwachen Befunde könnte darin liegen, dass zwar ein einheitliches Konzept für die Durchführung des Projekts bestand, die Schulen jedoch große Freiheitsgrade in der Ausgestaltung des Heidelberger Kompetenztrainings und der Vorbereitung auf das Musical hatten. Sie sollten die Interventionen an die jeweiligen Bedingungen und die Schülerschaft anpassen können. Die vorgegebene Struktur diene als Angebot. Die Durchführung der HKT-Trainings konnte in Anzahl, Dauer und Abstand der Module frei gewählt werden. Die Materialien zur Vorbereitung der Projektwoche konnten wahlweise in Unterrichtsstunden eingesetzt werden. Weitere Unterschiede finden sich im Abschnitt „Qualitative Unterschiede in der Umsetzung des Projekts“. Die Transfertrainings fanden in der Hauptstudie teilweise nicht statt. Dementsprechend wurden auch die mentalen Strategien zumeist nicht weiter in den Alltag integriert. Dass sich Wirkungen und Transfereffekte ohne weitere Übung wieder abbauen bzw. nicht weiter ausgebaut werden können, ist ein bekanntes Phänomen (vgl. Bergmann & Sonntag, 2006).

Somit konfundierte die Evaluation des Programms mit deren Umsetzungsbedingungen. Die Ergebnisse spiegeln nicht nur die Wirksamkeit des Projekts, sondern auch die Qualität der Implementierung in den einzelnen Schulen wider (vgl. die aktuelle Debatte um Validität und Reliabilität von Tests vs. Testwertinterpretationen). Die Unterschiede in der Umsetzung des Projekts in der Hauptstudie wurden in weiteren Begleitstudien daher qualitativ untersucht (Akoglu, 2015; Beck, 2014; Bühler, 2014; Müller, 2015; Rogge, 2014). Durch einen Abgleich der vorliegenden Wirksamkeitsstudie mit den qualitativen Begleituntersuchungen könnten Hinweise auf Erfolgsfaktoren bei der Durchführung gewonnen werden.

Die qualitativen und quantitativen Aussagen der Schüler legen dennoch nahe, dass die Intervention bei einer Teilgruppe von Schülern der Hauptstudie zu positiven Effekten geführt hatte. Für viele Schüler waren der Zusammenhalt und das Miteinander während der Projektwoche, sowie das gemeinsame Erschaffen von etwas Großem wichtig. Es wurde ihnen Vertrauen entgegengebracht. Positive Emotionen wurden aktiviert und Respekt, Wertschätzung und Fairness erlebt. Ein Teil der Schüler entdeckte seine Stärken und baute dadurch Ressourcen auf. Das Bedürfnis nach Lustgewinnung und Selbstwerterhöhung wurde damit bei einem Großteil der Schüler kurzzeitig befriedigt.

Weitere Reaktionen, Verhalten und Ergebnisse

Die Ergebnisse der Interviews mit den Lehrkräften und dem Schulleiter legen nahe, dass das Projekt auch auf der Ebene der Lehrer-Schüler-Beziehung, des Kollegiums und der Gemeinde zu positiven Veränderungen geführt hatte. Es stellte eine motivierende und bereichernde Abwechslung zum schulischen Alltag dar, führte zu Stolz bei den Lehrkräften und einem besseren Kontakt zu einigen Schülern. In der Schulgemeinschaft wurde eine Zeitlang ein besonderer „Spirit“ wahrgenommen. Das Projekt führte zu Perturbationen des bestehenden Schülerbildes und erlaubte es, schemainkongruente Erfahrungen zu machen. Die Schüler wurden teilweise aus einer anderen (stärkenorientierten) Perspektive betrachtet. Diese Erfahrungen tragen das Potenzial, das Schülerbild nachhaltig zu verändern. Auch auf Kollegiumsebene wurden nach Angaben der Lehrkräfte Zusammenhalt und Teamfähigkeit gestärkt. Auf der Gemeindeebene hatte das Projekt zu einer Erweiterung und Verbesserung der Netzwerke beigetragen und das positive Signal gesendet, dass auch eine Hauptschule in der Lage ist, Beeindruckendes zu leisten. Der Abflachungseffekt wurde

darauf zurückgeführt, dass zu wenige Anstrengungen unternommen wurden, die Erlebnisse in Erinnerung zu behalten.

Nichtsdestotrotz wurde das Projekt von den Schülern in der Hauptstudie durchschnittlich mit der Schulnote *befriedigend*, also eher mittelmäßig bewertet. Wenngleich sich die vergebenen Noten in der oberen Hälfte bewegten, bleibt dieses Ergebnis sicherlich hinter den Erwartungen der Projektverantwortlichen zurück. 60-65% der Schüler hatten die gesteckten Ziele erreicht oder eher erreicht. Mindestens ein Drittel der Schüler hatte somit eher negative Erfahrungen mit ihren Vorhaben gemacht, was für die Überzeugung über die Wirkung der Methoden und die weitere Anwendung eher abträglich gewesen sein dürfte.

Abfall des Sozialklimas

Entgegen der ursprünglichen Erwartung sank das Sozialklima in beiden Studien sowohl in der Interventionsgruppe als auch in der Vergleichsgruppe über das Schuljahr hinweg ab. Während in der Pilotstudie noch der Schluss nahe lag, dass ein genannter Vorfall an den Schulen zu diesem Abfall beigetragen haben könnte, legte die Replikation des Ergebnisses in der Hauptstudie die Annahme nahe, dass hier ein allgemeingültiger Befund vorlag. Der Abfall des Sozialklimas repliziert in der Tat eine Reihe von Studienergebnissen, die ebenfalls einen Abfall in der Hilfsbereitschaft der Schüler und der Zufriedenheit mit dem Unterricht im Verlauf der Sekundarstufe feststellten (Fend, 1997; Mittag, Kleine, & Jerusalem, 2002). Möglicherweise führten der Notendruck und die alltäglichen Belastungen zu einem Abfall in der an Schuljahresanfang positiv eingeschätzten Beziehung zu Lehrkräften und Schülern untereinander. Das Projekt konnte hier keine Pufferwirkung erzielen.

Einflussfaktoren auf die Kompetenzentwicklung und die Reaktionen

Die Ergebnisse der Analysen zu Einflussfaktoren auf die Kompetenzentwicklung legen nahe, dass ein Bühnenauftritt vor großem Publikum bei der Entwicklung der selbstbezogenen Bewertung und der Konzentration hilfreich ist. Besonders Schüler mit niedrigerem sozioökonomischem Status glaubten nach dem Projekt stärker an sich und erachteten sich als wertvoll. Des Weiteren wurde durch die Ergebnisse unterstrichen, wie wichtig das Einbinden der Schüler im (HKT-)Unterricht und die Anregung zum Nachdenken über sich selbst und eigene Gedankengänge ist. Dies wurde von einem kleinen Teil der Schüler auch im offenen Antwortformat zurückgemeldet.

Einordnung der Befunde in das Forschungsfeld

Die Befunde der beiden Studien reihen sich in eine Reihe von Forschungsarbeiten über breit angelegte pädagogische Interventionen ein, in denen inkonsistente, nur schwache bis moderate und nur kurzfristige Effekte hinsichtlich der Veränderung von Selbstwert und Selbstwirksamkeit nachgewiesen werden konnten (Astleitner, 2010; Brettschneider, 2003; Conzelmann et al., 2011; Drössler, 2011; Jerusalem & Mittag, 1998). Gemäß des „power-generalty tradeoffs“ (Salomon & Perkins, 1989) zwischen Effektstärke und Effektbreite bzw. Transfereffekt und Transferdistanz sind Trainingseffekte umso größer, je enger die Trainingsinhalte umgrenzt sind. Bei eher allgemeinen Interventionen, die auf abstrakte Fähigkeiten und Einstellungen abzielen, ist demnach mit einer kleineren Effektstärke zu rechnen. Laut Astleitner (2010) können jedoch „mitunter auch schon

schwach wirksame Interventionen zu einer positiven Veränderung der pädagogischen Problemlage beitragen. Außerdem können schwach wirksame Interventionen mit anderen Interventionen kombiniert werden, woraus – kumuliert – ein starker Effekt resultieren kann“ (S. 48). Manche Effekte zeigen sich dabei erst nach Jahren.

Mögliche negative Effekte

Nach Hager, Patry und Brezing (2000) sollten auch negative Effekte von Interventionen erhoben und diskutiert werden. Durch die qualitativen Anteile in der Studie konnten diese teilweise abgebildet werden. Einige Schüler merkten an, dass das Projekt zugunsten der Unterrichtszeit durchgeführt wurde und sich deren wahrgenommene schulische Leistung hierdurch verschlechtert hatte. Ob die verringerte Zeit für den Unterricht zu messbar schlechteren schulischen Leistungen führte, konnte nicht überprüft werden. Da das Projekt jedoch mit einem hohen personellen, finanziellen und zeitlichen Aufwand einhergeht, sollten auch mögliche negative Effekte bei der zukünftigen Planung berücksichtigt werden. Hierzu zählt auch eine mögliche Beschämung durch die Exponiertheit oder das Versagen beim Bühnenauftritt und damit einhergehende Selbstwertschädigung.

Qualitative Unterschiede in der Umsetzung des Projekts

Wie bereits erwähnt, zeigte sich, dass bei der Implementierung an den Schulen viele weitere Faktoren einen Einfluss auf die Akzeptanz des Projekts bei Lehrkräften und Schülern und den wahrgenommenen Erfolg hatten, die in klassischen Outcome-Studien eher selten aufgeführt werden. Diese wurden durch teilnehmende Beobachtung erfasst.

Die Entscheidung über die Durchführung des Projekts an den Schulen wurde teilweise partizipativ mit dem Kollegium, teilweise von der Schulleitung allein getroffen. Dies hatte zur Folge, dass einige Lehrkräfte dem Projekt ambivalent bis ablehnend gegenüberstanden und nur teilweise während des Projekts von dessen Chancen überzeugt werden konnten. Auf der Basis der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2012) ist Autonomie ein zentrales Bedürfnis des Menschen, das zur Entstehung von Motivation beiträgt. Auch im Empowerment-Konzept stellt Partizipation neben der Ressourcenorientierung eine zentrale Säule dar (Hintermair, 2011). Werden Lehrkräfte bei einer solch weitreichenden Entscheidung, die zu einem erheblichen Mehraufwand führt und von den Lehrkräften mit umgesetzt und getragen wird, übergangen, ist dies der Motivation abträglich und beeinträchtigt unter Umständen deren Einstellung gegenüber dem Projekt und damit die Wirkung der Intervention. Daher sollte diese Entscheidung partizipativ getroffen werden. Dasselbe gilt hinsichtlich der Entscheidung, welche Lehrer an der Instruktorenausbildung des Heidelberger Kompetenztrainings teilnehmen. Ebenfalls beeinflusste die Wertschätzung und Unterstützung der Schulleitung und der Lehrkräfte untereinander, ob HKT-Lehrer vom regulären Unterricht freigestellt und Unterrichtsausfälle und Teamteaching in den HKT-Workshops genehmigt wurden. Dies wurde als große Unterstützung durch die beteiligten Lehrkräfte wahrgenommen. Die kollegiale Entscheidungsfindung und die kooperative Planung stellen nachgewiesen wichtige Bedingungen für erfolgreiche Veränderung in Schulen dar (Fullan, 1985).

Des Weiteren beanstandeten einige Lehrkräfte eine mangelnde, späte oder inkonsistente schulinterne Informationsweitergabe an das Kollegium. Dies führte zu Unmut im Kollegium und zu einer geringeren Akzeptanz und Identifikation mit dem Projekt. Da ein großes Wissensgefälle

zwischen den Projektverantwortlichen und den Verantwortlichen an den Schulen bestand, ist auch die umfängliche Aufklärung zu Beginn des Projekts von großer Bedeutung. Durch die unterschiedlich stark ausgeprägten Projektmanagementfähigkeiten innerhalb der Schulen wurde das Projekt unterschiedlich gut geschultert.

Bei der Durchführung der HKT-Trainings in den Klassen stellte sich die Frage, ob die Lehrkräfte ihre Schüler von der Relevanz der Methoden überzeugen konnten. Basierend auf den qualitativen Rückmeldungen der Schüler war dies nicht in allen Fällen gegeben. Die Supervisionen zur Vor- und Nachbereitung der HKT-Trainings zur Sicherung der Qualität wurden unterschiedlich stark in Anspruch genommen. Bei der Auswahl der Workshops konnten die Schüler Präferenzen angeben. Dennoch kam es vor, dass Schüler ihren „No-Go“-Workshop erhielten, was zu viel Unmut führte und die Autonomie und Partizipation der Schüler untergrub. Weiterhin erschienen mancherorts viele Eltern nicht zur Musicalaufführung ihrer Kinder. Das fehlende familiäre Interesse demotivierte die Schüler stark und wirkte möglicherweise genau entgegengesetzt den Projektzielen. Nach dem Projekt wurden die Erlebnisse in unterschiedlichem Umfang und Art aufbereitet und nachbesprochen.

2 Studiendesign

Die vorliegende Untersuchung bewegte sich im Bereich der Feldforschung. Eine erste Schwierigkeit der Untersuchung bestand darin, die eher stringent-experimentelle Herangehensweise der Psychologie mit dem ideologischen und breiten pädagogischen Anspruch des vorliegenden Projekts, sowie dem feldforschenden Ansatz zu verbinden. Im Gegensatz zu experimentellen Studien, in denen auf Basis einer konkreten Zielsetzung gezielt Intervention und Methodik entwickelt werden, lag hier ein Konzept mit eher eklektizistisch vereinten theoretischen Modellen vor, sodass auf der Basis der bereits bestehenden Intervention konkrete Zielvariablen identifiziert werden mussten. Die Auswahl der abhängigen Variablen wird aufgrund des dargelegten theoretischen Hintergrunds als angemessen bewertet.

Die Untersuchung nutzte ein längsschnittliches quasiexperimentelles Kontrollgruppendesign. Es wurde ein quasiexperimentelles Design gewählt, da es aufgrund der bestehenden Schulen und deren Entscheidung zur Teilnahme am Projekt nicht möglich war, die untersuchten Personen randomisiert auf die Untersuchungsbedingungen aufzuteilen. Somit konnten Störfaktoren nur bedingt ausgeschaltet oder parallelisiert werden. Die Vergleichsschulen wurden anhand soziodemografischer Merkmale ausgewählt, wobei die Parallelisierung in der Hauptstudie nur teilweise erreicht werden konnte. Die Schüler unterschieden sich signifikant in den Indikatoren zum sozioökonomischen Status. Aufgrund des quasiexperimentellen Designs kann eine Steigerung der Kompetenzen nicht eindeutig auf das Projekt zurückgeführt werden. Aufgrund des Vergleichs mit Schülern, die im selben Zeitraum keine ausgewiesenen Aktionen in der Schule durchgeführt hatten, erscheint die Annahme jedoch vertretbar. Die eingeschränkte interne Validität geht zugunsten einer Erhöhung der ökologischen Validität.

Ein Vorzug der Studie besteht darin, dass ein längsschnittliches Untersuchungsdesign gewählt wurde, das die Nachhaltigkeit der Effekte nach mehreren Monaten zu erfassen vermag. Hiermit lassen sich unterschiedliche Entwicklungsverläufe abbilden, die in einem Rückgang, einer Stabilisierung oder einem Anschubeffekt bestehen können. Ebenso können sogenannte „Sleepereffekte“ (Schüßler, 2000, S. 119) abgebildet werden, wenn Teilnehmer erst nach mehreren Monaten einen Anstieg in ihren Kompetenzen zeigen. Der weitere Entwicklungsverlauf nach dem Follow-up bleibt jedoch unbekannt. Es besteht die Möglichkeit, dass weitere Auswirkungen später ersichtlich werden, wie dies in einigen Erfahrungsberichten der Projektbeteiligten vorkam. Hier berichteten Schüler einige Jahre nach dem Projekt „Stark ohne Gewalt“ im erneuten Kontakt, dass sie aufgrund der Erfahrung ihr Leben verändert hatten, von Drogen abgekommen waren oder einen musischen Beruf gewählt hatten. Auch der Schulleiter in der Pilotstudie ging davon aus, dass das Projekt Auswirkungen über die messbaren Effekte hinaus haben würde. Tsirigotis (2011) konstatiert: „Wie es den Menschen gelingt, ihre Selbstgestaltungskräfte zu entfalten, den Mut zu haben, die Dinge in die Hand zu nehmen, lässt sich erst nach längerer Zeit sehen“ (S. 180).

Die Kompetenzentwicklung wurde mit einer Schülergruppe verglichen, welche die Intervention nicht durchführte, sondern in derselben Zeit normalen Unterricht besuchte. Es besteht die Möglichkeit, dass ein Teil der Effekte auf Aufmerksamkeitseffekte zurückzuführen ist, d.h. dass die Änderungen in den abhängigen Variablen dadurch zustande kamen, dass ein großes Projekt mit allen Schülern der Schule durchgeführt wurde, ungeachtet dessen Inhalts.

Die Erfassung vermittelnder Variablen wird bei eher unspezifischen Interventionsstrategien angeraten (Mittag & Bieg, 2010). Durch die Erhebung dieser Prozessmerkmale konnten Rückschlüsse auf moderierende Effekte gezogen werden.

Die Erhebung der abhängigen Variablen erfolgte global und anhand von Selbstberichtsverfahren. Eine globale Messung der Selbstregulation, der Selbstwirksamkeit und des Selbstwerts war angezeigt, da das Projekt nicht auf spezifische Bereiche wie sportliche oder schulische Herausforderungen wie Klassenarbeiten vorbereitete. Die Ziele, die sich die Schüler während des HKT-Trainings setzen konnten, waren frei. Damit wurde eine spezifischere Ergebnismessung ausgeschlossen. Der Einsatz von Selbstberichtsverfahren kann insofern kritisch betrachtet werden, als dass diese im Vergleich zu objektiven Verfahren mehreren Fehlerquellen unterliegen können, wie der sozialen Erwünschtheit oder Erinnerungsverzerrungen (Otto & Schmidt, 2010). Da das Projekt jedoch fast ausschließlich interne Prozesse zu verändern anstrebte, erscheint dieses Vorgehen als gerechtfertigt. Aufgrund der Anonymisierung und der teils kritischen Antworten in den Fragebögen wird davon ausgegangen, dass Effekte der sozialen Erwünschtheit (Schnell, Hill, & Esser, 1999) und Akquieszenz (Krosnick, 1991) keine bedeutende Rolle bei der Beantwortung spielten.

Ausgehend von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2008) Vier-Ebenen-Modell wurden Lernerfolg, Reaktionen, Verhalten und Ergebnisse erhoben. Die Erfassung aller vier Ebenen ermöglichte eine umfassendere Abbildung der Wirkungen in einem solch komplexen Projekt.

Ein weiterer Vorzug der Untersuchung besteht in der Methoden- und Perspektivtriangulation. Neben quantitativen Fragebogenitems kamen Items mit offenem Antwortformat zur Anwendung, um neben den definierten Zielvariablen weitere Auswirkungen des Projekts erheben zu können. Dies ist vor allem vor einem konstruktivistischen Hintergrund angebracht, da hier davon ausgegangen wird, dass sich Lernende diejenigen Aspekte aus Interventionen herausnehmen, die für sie zum momentanen Zeitpunkt relevant sind (vgl. Schüßler, 2000). Dies können andere Faktoren sein, als ursprünglich durch die Intervention intendiert. Durch die offenen Antworten kamen mögliche Negativeffekte zum Vorschein. In Interviews in der Pilotstudie wurden die Lehrkräfte und der Schulleiter in Bezug auf ihre Beobachtungen und Erfahrungen zu den Auswirkungen, Wirkfaktoren und Problemen in der Durchführung befragt. Die erhaltenen Antworten können für die Weiterentwicklung des Projekts verwendet werden.

Erfüllung der Gütekriterien der qualitativen Untersuchung

In Abschnitt D-5.2 wurden die Gütekriterien für die Auswertung qualitativer Daten aufgeführt. Die Analyse erfolgte anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2003), die auf eine Reduktion des Datenmaterials abzielt. Mithilfe eines Ablaufmodells wurde die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Auswertung sichergestellt. Die Analyseschritte der Kodierung, schrittweisen Verallgemeinerung und Rücküberprüfung am Ausgangsmaterial können im Hinblick auf die Fragestellung als angemessen gewertet werden. Die empirische Verankerung der Ergebnisse erfolgte anhand konkreter Textstellen. Die Ergebnisse der Interviews wurden nach der Auswertung kommunikativ validiert. Bei den offenen Fragebogenitems konnte dieser Schritt nicht durchgeführt werden. Die Ergebnisse der qualitativen Daten gelten für die vorliegenden Stichproben. Es ist möglich, dass Lehrkräfte anderer Schulen andere Wirkfaktoren oder Schlüsse über den Erfolg der Intervention gezogen hätten. Im Hinblick auf die reflektierte Subjektivität des Forschers ist anzumerken, dass die Evaluation nicht durch eine neutrale, unbeteiligte Person erfolgte. Die

Forscherin war selbst bereits seit mehreren Jahren in einem der Teilprojekte angestellt und wirkte als Mitarbeiterin im Projekt mit. Sie brachte eigene Hypothesen und Erfahrungen durch teilnehmende Beobachtung und die Durchführung von einzelnen Projektbestandteilen wie Lehrerfortbildungen, Projektwochen und Supervisionen ein. Hierdurch besteht grundsätzlich die Gefahr der Voreingenommenheit, weshalb die Untersuchung und die Bewertung der Ergebnisse aus der Rolle der Projektmitarbeiterin und aus der Rolle der Forschenden möglichst zu trennen versucht wurden. Aufgrund der Einhaltung wissenschaftlicher Standards, einer Triangulation von qualitativen und quantitativen Verfahren, des Einsatzes von Hilfskräften und einer standardisierten Instruktion ist von der Objektivität der Ergebnisse auszugehen. Besonders wichtig war der Forschenden hier ein Vorgehen nach ethischen Richtlinien. Gleichzeitig stellt diese Rollen-Kombination einen Vorteil gegenüber externen Evaluationen dar, da konkrete Einblicke in die Projektstruktur und die qualitativen Unterschiede in der Durchführung eine umfänglichere Bewertung und Weiterentwicklung des Projekts ermöglichen.

Fragebogen zur Erfassung der Selbstregulation

Zur Erhebung der Selbstregulation wurde ein Fragebogen entwickelt, der, entgegen der ursprünglich angenommenen Faktorenstruktur, die vier Faktoren *Konzentration und Fähigkeitsnutzung*, *Symbolnutzung und Einsatz des Körpers*, *Zielvisualisierung* und *Bewusstsein und Einsatz von Zielen und Stärken* abbildet. Der Fragebogen wurde innerhalb der beiden Studien validiert. Die Faktorenstruktur wurde in der Hauptstudie an einer Stichprobe von $N = 1385$ Schülern abgesichert. Wenngleich die Fragebogenitems gute Kennwerte besitzen und hinreichende Hinweise auf die konvergente und divergente Validität der Testwertinterpretation bestehen, sollte der Fragebogen für die Nutzung in weiteren Studien um weitere und homogenere Items pro Faktor ergänzt und dessen Reliabilität erneut getestet werden. Es werden mindestens drei Indikatoren pro Faktor angeraten.

3 Kritische Betrachtung der Konzeption und Vorschläge zu deren Weiterentwicklung

Zielsetzung und Entwicklung des Projekts

Bereits das Projekt „Stark ohne Gewalt“ hatte zum Ziel, Jugendliche „stark“ zu machen. Gemäß dem Namen „Stark ohne Gewalt“ bezog es sich in der ersten Umsetzungsphase vor allem auf die Themen Gewaltprävention, Empathiefähigkeit, Konfliktlösungskompetenz, Positionierung gegen Gewalt und prosoziales Verhalten. Die Inhalte des Musicals spiegeln diese Themen wider. Entsprechend wurden in einer ersten Evaluationsstudie die Auswirkungen des Projekts auf Empathie und aggressives Verhalten, Selbstsicherheit und Selbstwirksamkeit untersucht. Die theoretische Untermauerung anhand der Konsistenztheorie (Grawe, 2000, 2004) wurde erst später vorgenommen. Von einem wissenschaftlichen Standpunkt aus betrachtet, besteht hier eine unzureichende Festlegung der konkreten Projektziele, was eine stringente Modulentwicklung erschwert. Es wäre wünschenswert, hier eine klarere Ableitung der Methoden und der Didaktik anhand von konkreten Zielen vorzunehmen. So können auch bereits bestehende wissenschaftliche Erkenntnisse stärker in die Konzeption eingearbeitet werden.

Führt man den Ansatz des Empowerment konsequent weiter, wäre es sinnvoll, bereits die Entwicklung des Projekts unter Beteiligung der Jugendlichen vorzunehmen, anstatt ihnen ein fertiges Konzept zu präsentieren. Anhand dieses Bottom-up-Modells (Lenz, 2011a) könnten die Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen stärker einbezogen und das Projekt auf diese zugeschnitten werden.

Schulung der Selbstregulation

Eine mögliche Weiterentwicklung des Heidelberger Kompetenztrainings könnte darin bestehen, dass neben der Fähigkeit, sich Ziele zu setzen, sich zu konzentrieren, seine Stärken zu aktivieren und sich abzusichern auch die Selbstbeobachtung/Selbstreflexion (Landmann & Schmitz, 2007) in das Konzept aufgenommen wird. Forschungsbefunde zeigen, dass sich Verhalten bereits durch kontinuierliche Selbstbeobachtung in die gewünschte Zielrichtung entwickeln kann (Kanfer, Reinecker, & Schmelzer, 2000). Die Wirksamkeit von Selbstregulationstagebüchern hat sich besonders erwiesen (Schmitz, 2001).

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, das Heidelberger Kompetenztraining postaktional zu erweitern (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) und den Prozess der Reflexion, Bewertung und Modifikation des Ziels in die Konzeption aufzunehmen (vgl. Pickl, 2004). Mögliche Themen könnten Ist-Soll-Vergleiche, Ursachenzuschreibungen, den Umgang mit Misserfolgen und die Modifizierung des Ziels umfassen.

Transfer und Nachhaltigkeit

Das Projekt wurde über den Zeitraum eines Schuljahres und damit recht langfristig angelegt, jedoch anhand singulärer Ereignisse. Die Entwickler wollten mit der Projektwoche ein „Positrauma“ (Osnabrücker Zeitung, 26.01.2009) bei den Schülern erzeugen, d.h. einen nachhaltigen positiven

Anker im Gedächtnis der Schüler setzen. Dieser sollte durch das HKT weiter gefestigt werden. Das Training wurde dabei sehr unterschiedlich in den Schulalltag implementiert. Im Vergleich zu anderen pädagogischen Interventionen zur Verbesserung des selbstregulierten Lernens oder des Selbstwerts, die über mehrere Wochen bis ein Schuljahr durchgeführt werden, wurde das Training teilweise an einem Tag durchgenommen, was einem sehr massierten Lernen entspricht. Dies meldeten auch einige Schüler in der Hauptstudie zurück, die anmerkten, dass das Training auf mehrere Tage verteilt werden sollte. Nach Hagenauer (2010) werden pädagogische Interventionen häufig zu kurz angesetzt, da sie einen beträchtlichen Aufwand an finanziellen und personalen und zeitlichen Ressourcen bedeuten (Hagenauer, 2010). Dies bedeutet jedoch, dass sich Wirkungen aufgrund der zu kurzen Interventionsdauer nicht entfalten können. Lipsey (1990) empfiehlt daher, auch zum Zwecke des Nachweises der Wirksamkeit, eine hohe Dosis in der Interventions-Bedingung.

Eine einfache Verbesserung der Projektumsetzung bestünde darin, die einzelnen Module wochenweise zu verteilen, sodass dazwischen die Erprobung der Methoden stattfinden kann (vgl. Keller, 2013; Pickl, 2004). Einige Lehrkräfte setzten diesen Ansatz im Projekt bereits um. In Nachbesprechungen können Schwierigkeiten in der Umsetzung adressiert werden. Die Lehrkräfte können zudem als Coachs auch außerhalb des festen Unterrichts zur Verfügung stehen und mithilfe von kurzen Interventionen Unterstützung bieten. Wichtig ist hierbei, dass sich die Lehrkräfte mehr als Coachs denn als Berater verstehen, da damit einhergehende Lernprozesse sehr individuell sind. Die Verantwortung muss bei den als Aktive begriffenen Schülern bleiben, die lediglich angeregt werden, verschiedene Dinge auszuprobieren (vgl. Keller, 2013).

Hinsichtlich des HKT-Trainings sind außerdem Follow-up-Veranstaltungen zu empfehlen, die die Zielsetzungen der Anwender aufgreifen und an möglichen Umsetzungsschwierigkeiten arbeiten. Nach Kazbour, McGee, Mooney, Masica und Brinkerhoff (2013) werden lediglich zwischen fünf und 20 Prozent der Trainingsinhalte im Alltag angewendet. Brinkerhoff (2006) führt detaillierter aus, dass 15% der Anwender neue Fähigkeiten nicht ausprobieren, 70% diese Fähigkeiten ausprobieren, die Versuche jedoch fehlschlagen, und weitere 15% die Fähigkeiten nachhaltig einsetzen können. Daraus ergibt sich, dass ein großes Potenzial bei der Unterstützung der Umsetzung der Methoden besteht. In den beiden vorliegenden Studien wies die Zahl der Schüler, die ihr Ziel nicht oder eher nicht erreichten (35% bzw. 40%) auf einen solchen Misserfolg in der Umsetzung hin.

Ein Nachteil indirekter Interventionen besteht darin, dass sie tendenziell geringere Effekte als Interventionen mit externen Trainern aufweisen (vgl. Otto, 2007), da die Störfaktoren bei der Vermittlung von Inhalten vergrößert sind. Die Ausbildung der Lehrkräfte sicherte jedoch die Möglichkeit der Weiterführung des Mentaltrainings an den Schulen und stellte somit eine effiziente Gelegenheit der Transfersicherung mit großer Reichweite dar. Die Lehrkräfte können die Methoden auch anderen Schülern vermitteln und hierbei für ihren schulischen Kontext wertvolle Expertise und Erfahrungswissen entwickeln. Auch das Lernen der Lehrkräfte vollzieht sich jedoch nach den Phasen des Fähigkeitserwerbs nach Zimmerman (2000; s. Abschnitt B-1.4). Daher sollte auch diesen genügend Möglichkeiten gegeben werden, das neu erworbene Wissen anzuwenden und zu festigen. Hierdurch bauen sie Sicherheit und Selbstwirksamkeit bei der Anwendung auf, die sich wiederum positiv auf den Unterricht auswirkt (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Die Lehrkräfte wurden bei der Umsetzung der Trainings in den Klassen supervidiert. Dies ist besonders sinnvoll, da sich eine gründliche Supervision auf die Wirksamkeit der Maßnahme auswirkt (Seligman et al., 2009).

Aus der Empowerment-Forschung (siehe Kapitel B-2) ist bekannt, dass Empowerment auf der individuellen Ebene begleitet werden sollte von der Schaffung sozialer Kontextbedingungen auf der

institutionellen und der Gemeindeebene. Auf der individuellen Ebene machen ein positives Menschenbild und eine wertschätzende Grundhaltung einen entscheidenden Unterschied. Die Schüler sollten in ihrer Ganzheitlichkeit wahrgenommen und auf individuelle Bedürfnisse möglichst wertfrei eingegangen werden. Gunther Schmidt spricht hier von „wertschätzendem Pacing“ (Schmidt, 2001). Eine ressourcenorientierte Grundhaltung gilt in pädagogischen Settings als ein entscheidender Wirkfaktor (Grawe & Grawe-Gerber, 1999). Geht man davon aus, dass das Projekt, wie in der Pilotstudie gezeigt, zu einer Stärkung der Selbstregulation, der Selbstwirksamkeit und des Selbstwerts beitragen kann, so sollten die erworbenen Strategien, die Wertschätzung und das Erleben von Erfolgen auch im Schulalltag weitergeführt werden. Auf der Schulebene bedeutet dies, dass es einer Lern-/Schulkultur bedarf, die einen Ermöglichungsrahmen für nachhaltiges Lernen und nachhaltige Entwicklung bietet (vgl. Adams, Forsyth, Dollahide, Miskell, & Ware, 2015; Schüßler, 2007). Piezzi (2002) konstatiert in ihrer Arbeit zu transferförderlichen Bedingungen, dass die „Transferleistung stärker von der transferfördernden Arbeitsumgebung als vom Lernerfolg oder der Transfermotivation beeinflusst (wird)“ (S. 402). Die Schulen wurden daher nach dem Projekt dazu angehalten, die Idee der ressourcenorientierten Pädagogik und das Heidelberger Kompetenztraining ins Leitbild der Schule aufzunehmen und somit den Titel einer „StarkmacherSchule“ zu erwerben. Mit diesem Titel ging die Selbstverpflichtung einher, das HKT in regelmäßigen Abständen in Klassen durchzuführen. Die meisten Schulen kamen dieser Forderung nach. Schließlich ist jedoch sicherzustellen, dass dieses Leitbild tatsächlich gelebt wird. Nach Ditton (2000) wird hier zwischen intendiertem, implementiertem und dem erreichten Curriculum unterschieden.

Zur Stärkung der Schüler sind Lehrkräfte und Institutionen nur in der Lage, wenn auch diese fortwährend bekräftigt werden. In der Konzeption des Projekts wurde dieser Sachverhalt berücksichtigt, indem die Lehrkräfte in den Lehrerfortbildungen erlebnisorientierte Kurzworkshops besuchten und das Heidelberger Kompetenztraining selbst erlebten, um sich in ihren (weiteren) Stärken kennen zu lernen und sich gegenseitig positives Feedback zu geben. Dies fand bei den meisten Lehrkräften sehr guten Anklang. Gemäß den Ergebnissen der Pilotstudie erlebten sich die Lehrkräfte in der Projektwoche als Team, waren stolz, veränderten ihr Schülerbild und erlebten das Projekt als eine Bereicherung und Motivation. Das Projekt trug also auch zur Bedürfnisbefriedigung der Lehrkräfte bei. Die Auswirkungen hielten jedoch, ähnlich wie bei den Schülern, nicht dauerhaft an. Gerade Lehrkräfte, die in sozialen Brennpunkten und mit problembelasteten Schülern arbeiten, benötigen jedoch den Rückhalt und ein echtes Interesse ihres Vorgesetzten und ihrer Kollegen („Starke Schüler brauchen starke Lehrer“). Das Ideal des Empowerment bzw. der ressourcenorientierten Pädagogik muss von allen Beteiligten vor Ort gelebt werden. Empowerment findet dann nicht mehr nur auf Schülerebene statt, sondern hat die Chance, auch das Kollegium und die ganze Schule zu erfassen. Hinsichtlich des momentanen vielfältigen Angebots an Projekten, die an Schulen herangetragen werden, gilt dann: Weniger ist mehr. Die Schulen sollten sich dazu anhalten, sich für wenige Schwerpunkte zu entscheiden – sei es Empowerment oder ein anderer Schwerpunkt – und diese mithilfe eines durchdachten Konzepts umfassend im Schulleben zu verfolgen und zu festigen. Allein ein solcher Veränderungsprozess benötigt mehrere Jahre, bis er vollkommen ins Schulleben integriert ist. Doch erst hierdurch kann Nachhaltigkeit entstehen. Für die Umsetzung eignen sich Methoden des Projektmanagements und der Schulentwicklung. Anregungen zu diesen Themen finden sich im „Leitfaden zur lösungsorientierten Schulentwicklung“ des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Amler, Gütschow, Mahler-Kraus, & Wilhelm, 2015) und bei Arnold und Prescher (2014).

Projektmatrix

In Begleitstudien erwies es sich als förderlich, Schlüsselqualifikationen und Fachkompetenzen in Bildungsprozessen integrativ zu fördern (vgl. Bergmann & Sonntag, 2006). Auch im Bereich des selbstregulativen Lernens wurde der Vorteil einer Kombination der selbstregulativen Maßnahmen mit fachspezifischen Inhalten aufgezeigt (vgl. Klauer, 2000; Perels, 2007; Perels et al., 2005; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006; Pickl, 2004). In der betrieblichen Weiterbildung hat sich für ein tätigkeitsintegriertes Lernen gezeigt, „dass der Return on Investment bei Lernformen, die unmittelbar im Prozess der Arbeit integriert sind, nachweislich höher ist als bei traditionellen Formen der Weiterbildung“ (Erpenbeck & Sauer, 2000, S. 294).

Im Projekt wurde dies durch eine Matrix aus Training – Herausforderungssituation – Transfertraining umgesetzt. Zur Steigerung der Selbstregulation war es sinnvoll, die Strategien im Hinblick auf ein konkretes Projekt, die Musicalprojektwoche, zu schulen. Es zeigte sich jedoch, dass die Vorbereitung auf die Musicalwoche anhand des HKT nicht vollumfänglich griff, da die Schüler zum Zeitpunkt des Trainings noch keine Workshop-Zuteilung erhalten hatten und daher nicht wussten, vor welche Herausforderungen sie gestellt werden würden. Hier kann zukünftig eine engere Verzahnung des Mentaltrainings mit der Workshop-Arbeit stattfinden und das HKT stärker in die Projektwoche eingebaut werden. Weiterhin erlebten Schüler, die nicht an Bühnenworkshops teilnahmen, vermutlich keine Inkongruenzsituation, sodass hier eine kleinere Wirkung zu erwarten war (vgl. Kröger, Klann & Kaps, 2009). Dementsprechend zeigte sich in der Hauptstudie ein direkter Effekt des Bühnenauftritts auf die Konzentration und den Selbstwert. Die Bereitstellung von HKT-Coachs ist dahingehend als positiv zu bewerten, dass die Schüler während der Projektwoche ihre Schwierigkeiten an diese Coachs adressieren konnten (Beispiele: „Was kann ich tun, wenn ich Lampenfieber bekomme?“, „Was passiert, wenn ich meine Drum Sticks fallen lasse?“, „... ich meine Schritte vergesse?“). So konnte individuell und passgenau auf Fragestellungen eingegangen werden.

Die vorgegebene Projektmatrix muss im schulischen Alltag nicht zwangsläufig ein aufwändiges und finanzintensives Projekt beinhalten. Grundsätzlich gilt es lediglich, immer wieder Herausforderungen für die Schüler zu schaffen, die unter Einsatz eigener Anstrengung und Fähigkeiten bewältigbar sind. Dies können schulinterne Theateraufführungen, ein Besuch im Klettergarten, eine Klassenarbeit oder Präsentation sein.

Die Mentaltrainingsmethoden können fast beiläufig in den Unterricht integriert werden (auch ohne sie als Mentaltraining zu kennzeichnen). Für eine weitergehende Förderung der Selbstregulation innerhalb des Unterrichts sollte dieser so gestaltet sein, dass eine autonome Aufgabenbearbeitung möglich ist, wie in Projektarbeiten oder anhand von Wochenplänen, und somit selbständig Ziele gesetzt werden können (Otto, 2007). Durch gezielte Fragen können Lehrkräfte die Selbstregulation bestärken. Das Aufzeigen der Stärken einzelner Schüler und deren Nutzung zum Lernen von Inhalten sind förderlich („Was möchtest du erreichen?“, „Wie möchtest du in die Klassenarbeit gehen?“, „Welche Stärken hast du, die du in dieser Situation einsetzen kannst?“, „Welche Hobbies hast du außerhalb der Schule, was kannst du gut, wie kannst du das einsetzen?“). Anhand von motivationsförderlichem Feedback zu Lernprozessen, konstruktiven Vorschlägen zu deren Verbesserung und einer Attribution auf mangelnde Anstrengung bei Misserfolg (internal veränderlich) anstatt mangelnder Fähigkeiten (internal unveränderlich) kann der Kompetenzerwerb unterstützt werden (Latham & Locke, 1991). In diesem Rahmen wird der Lernprozess als kontinuierlicher Verbesserungsprozess betrachtet. Schließlich kann über eigenes Modellverhalten die Anwendung der Strategien vorgelebt werden, beispielsweise durch das Aufzeigen der Lernziele für

den Unterricht oder die Nutzung der Methoden zum Lösen von Aufgaben (Otto, Perels, & Schmitz, 2008). Konkrete Beispiele zur Förderung selbstgesteuerten Lernens, z.B. im Mathematikunterricht, finden sich u.a. bei Boekaerts, Pintrich und Zeidner (2005).

Durch die wiederholte Konfrontation mit unterschiedlichen Herausforderungen und das Aufzeigen, wie mentale Strategien zu deren Bewältigung eingesetzt werden können, wird der Transfer auf andere Aufgabenstellungen erleichtert. Neben dem verpflichtenden Unterricht ist auch das Angebot einer AG denkbar. Lehrkräfte können als Coachs individuell auf Schüler eingehen.

4 Implikationen und Ausblick

Um Kinder und Jugendliche für die zahlreichen Anforderungen des schulischen, persönlichen und später auch beruflichen Alltags vorzubereiten, bedarf es geeigneter pädagogischer Interventionen, die sie einerseits mit fachlichen und methodischen Kenntnissen ausstatten, andererseits auch in ihrer Persönlichkeit stärken. Menschen, die an sich und ihre Fähigkeiten glauben, sich selbst wertschätzen und über selbstregulative Strategien im Umgang mit Herausforderungen verfügen, setzen sich höheren Ziele, zeigen mehr Ausdauer, sind erfolgreicher und gesünder. Dies sind Voraussetzungen, um bedürfnisbefriedigende Erfahrungen zu machen, fortwährend zu lernen und eigene Lebensverhältnisse und gesellschaftliche Prozesse proaktiv zu gestalten.

Das Projekt „StarkmacherSchule“ war ein Schulprojekt in der Tradition des Empowerment-Ansatzes, das zum Ziel hatte, Schüler in ihrer Persönlichkeit zu stärken. Sie sollten lernen, an sich selbst und ihre Fähigkeiten zu glauben und diese zur Bewältigung von schulischen und persönlichen Herausforderungen einzusetzen. Nach den Ergebnissen der Pilotstudie kann das Projekt zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Diese Ergebnisse konnten in der Hauptstudie, auch aufgrund von Problemen bei der Erhebung, nur in geringem Ausmaß repliziert werden. Die Ergebnisse zeigen die Bedeutung auf, psychologische Prozessmerkmale, die einen entscheidenden Einfluss auf Motivation und Entwicklung der Schüler sowie deren Umgang mit schulischen und persönlichen Herausforderungssituationen haben, stärker im Schulleben zu berücksichtigen. Ein Verständnis der zugrundeliegenden psychologischen Mechanismen ermöglicht es Lehrkräften und Bildungsträgern, neben der Vermittlung relevanten Wissens positiv auf die persönliche Entwicklung der Schüler einzuwirken, indem die Abwärtsspirale aus Misserfolgen unterbrochen und lern- und entwicklungsförderliche Mechanismen in Gang gesetzt werden.

Ausgehend von der Diskussion der Ergebnisse, des Studiendesigns, der Konzeption und der Durchführung des Projekts werden im Folgenden Implikationen für die weitere Forschung abgeleitet. Danach werden die wichtigsten Erkenntnisse zur Optimierung dieses oder ähnlicher Projekte anhand einer Checkliste zusammengefasst.

Implikationen für die Forschung

Pädagogische Interventionen, die in einem natürlichen Setting stattfinden, werden noch eher selten evaluiert. Anhand von Längsschnittdesigns und einer Verbindung von quantitativen mit qualitativen Verfahren kann die Entwicklung von Kompetenzen über einen längeren Zeitraum hinweg beobachtet und Ansatzpunkte zur Optimierung der Interventionen abgeleitet werden.

Im Kontext der Lehr-Lern-Forschung werden aktuell zunehmend Projekte nach dem Design-Based Research-Ansatz (Reinmann, 2005) entwickelt. Hier werden wissenschaftliche Forschung und praktische Maßnahmenentwicklung eng miteinander verbunden. Der Ansatz startet mit der Entwicklung und Gestaltung von pädagogischen Interventionen auf der Basis theoretischer und empirischer Erkenntnisse. Danach folgt die Umsetzung in der Praxis mit begleitender Evaluation. Die Wirksamkeit der Maßnahmen und deren Implementationsmöglichkeiten werden durch quantitative und qualitative Methoden evaluiert. Schließlich wird eine Optimierung des Designs vorgenommen, das wiederum in der Praxis erprobt wird. Der Forschungsansatz verfolgt somit einen spiralförmigen, iterativen Entwicklungsprozess und erfolgt im Feld. Dieses Vorgehen scheint ein vielversprechender Ansatz zur Entwicklung zielgruppenspezifischer Interventionen unter Einbezug von Theorie und

Praxis zu sein. Um ein solches Design innerhalb von Drittmittelprojekten durchführen zu können, bedarf es jedoch einer weniger statischen als vielmehr einer dynamischen, flexiblen Projektplanung, sodass zum einen bei der Antragstellung genügend Gestaltungsfreiräume während des Projekts eingeräumt werden müssen. Zum anderen muss die Bewilligung von Geldern durch die zuständigen Behörden weniger restriktiv, sondern vielmehr dialogisch-argumentativ erfolgen, sodass auch Rahmenbedingungen geschaffen werden, innerhalb derer ein solches Vorhaben möglich wird.

Hinsichtlich des „StarkmacherSchule“-Projekts können aufgrund des mehrstufigen Interventionsdesigns und des daraus folgenden komplexen Bedingungsgefüges auftretende bzw. ausbleibende Effekte nicht auf einzelne Programmkomponenten zurückgeführt werden (vgl. Hagenauer, 2010; Schmidt & Otto, 2010). Das Heidelberger Kompetenztraining wurde bisher in Qualifizierungsarbeiten und einem Projekt mit der Polizeidirektion Heidelberg (Heid, Knörzer, & Würz, 2014) wissenschaftlich untersucht. Die Wirksamkeit des Trainings und seiner einzelnen Module sollte weiterführend untersucht und verbessert werden. Auch die Überlegenheit einer Kombination von digitalen und analogen Übungen im Vergleich zur rein digitalen Bearbeitung könnte geprüft werden.

Implikationen für die Praxis (Checkliste)

Zielsetzung und Fokussierung der Schule

- Schwerpunkte setzen, welche Kompetenzen gefördert werden sollen (und welche nicht). Diese Schwerpunkte längerfristig und wiederholt implementieren.
- Im Lehrerkollegium gemeinsam erarbeiten, wie die auserwählten Kompetenzen in Projekten und im Schulalltag gefördert werden können
- Ressourcenorientierung als Haltungsziel in konkrete Verhaltensweisen herunterbrechen, anhand derer erkennbar ist, wann sie gelebt wird und wann nicht
- Das Kollegium bei der Entscheidung über die Durchführung von Projekten und die Ausrichtung der Schule beteiligen. Einwände, Bedenken und Ängste ernst nehmen und aufnehmen
- Schüler bei der Planung von Projekten beteiligen
- Informationen über Projekte klar und rechtzeitig allen Beteiligten kommunizieren, Transparenz schaffen
- Die Schulleitung unterstützt das Projekt und die Aktivitäten der Lehrkräfte, auch durch die Gewährung von Unterrichtsstunden
- Eine positive Haltung gegenüber dem Projekt kommunizieren

Förderung von Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstwert

- Die langfristige Förderung der Kompetenzen bereits zu Beginn von Projekten planen
- Erlebnisse, die während der Projekte gemacht werden, nachbesprechen. Kleine Interventionen und Erinnerungen an Projekte an sinnvollen Stellen in den schulischen Alltag einbauen (Fotos aushängen, Liedtexte besprechen, Briefe zum Thema im Englisch-Unterricht schreiben, Mottokarten erneut einsetzen, Filmaufnahmen vorführen)

- Im schulischen Alltag wiederholt Inkongruenzsituationen schaffen/nutzen (z.B. Theateraufführung, Wettbewerbe, Klettergarten, Präsentationen, Klassenarbeiten). Mentaltrainingstechniken mit fachspezifischen Inhalten verknüpfen, auf ein konkretes Ziel hin vermitteln und zu einem Zeitpunkt, wenn Schwierigkeiten in der Vorbereitung und Ausführung des Projekts auftauchen, die mit diesen Methoden verringert werden können. Die Schüler bei der Bewältigung unterstützen und diese nachbesprechen. Positive Entwicklungen sichtbar machen und verstärken. Attribution von Erfolgen auf Anstrengung und Fähigkeiten, Attribution von Misserfolgen auf fehlende Anstrengung und externe Faktoren.
- Mentaltrainingsmethoden über einen längeren Zeitraum von mehreren Lehrkräften in den schulischen Alltag einfließen lassen
- In Follow-up-Veranstaltungen die Umsetzung, Zielverfolgung und Zielerreichung nachbesprechen, Transferprobleme besprechen und Lösungsmöglichkeiten erarbeiten, ggf. Modifikationen hinsichtlich des Ziels und der Strategien vornehmen
- Den Nutzen von mentalen Strategien deutlich machen
- Freiwilligkeit der Teilnahme und der Partizipation innerhalb des Trainings gewährleisten und als Trainer fördern (nicht übelnehmen oder belehren). Jeder ist für seinen Lernprozess verantwortlich. Als AG zur Vorbereitung auf schriftliche oder mündliche Prüfungen anbieten
- Nach Möglichkeit mit kleineren Gruppengrößen à ca. 12 Schülern arbeiten
- Im Training eine angstfreie, störungsarme Atmosphäre schaffen, den Schülern Raum geben, sie erzählen lassen, auf Augenhöhe begegnen
- Die Methoden individuell auf die Schüler anpassen, spontan vom erstellten Unterrichtsplan abweichen, um auf Fragen und Schwierigkeiten einzugehen
- Es muss nicht immer von „HKT“ und „Zielen“ gesprochen werden. Einzelne Übungen können beiläufig in den Unterricht einfließen gelassen werden
- Die Übertragbarkeit auf andere Kontexte wie Sport und persönliche Ziele aufzeigen
- Lerntagebücher zur Stärkung der Selbstregulation einführen
- Auf verbal-kognitiver und emotional-bildhafter Ebene mit den Schülern arbeiten
- Eine Schulkultur aufbauen, in der auf die Stärken und Talente der Jugendlichen und Kollegen geachtet wird (z.B. Stärkenfeedback an die Schüler und Schüler untereinander, bei Konferenzen und im Alltag; vgl. Abschnitt B-1.2 und 1.3)
- Den Blick auf Stärken und Fähigkeiten auch in den Unterricht/Schulalltag einbauen (z.B. die Schüler Dinge aufschreiben lassen, die sie gut können; [ernst gemeinte] Anerkennung ausdrücken; bei der Besprechung von Lektüren im Deutschunterricht; gegenseitig hospitieren und sich konstruktiv Rückmeldung geben, etc.)
- Vorbildfunktion der Lehrkräfte für den wertschätzenden Umgang mit Schülern und Kollegen nutzen
- Das Verhalten „schwieriger“ Schüler auf deren Bedürfnisse hinterfragen, negative Aspekte in einen anderen Bezugsrahmen setzen
- Verhalten nach dem Grundsatz: „Klar in der Sache, wertschätzend in der Person“

Rolle der Lehrkräfte

- Lehrkräfte, die als Multiplikatoren für Mentaltraining dienen, über einen längeren Zeitraum schulen und supervidieren
- Lehrkräfte als HKT-Coachs ausbilden, sodass Schüler individuell betreut werden können
- Peer-Netzwerke unter Lehrkräften einrichten. HKT-Lehrkräfte sind Ansprechpartner und Experten für Zielsetzung, Konzentration, Stärken und Abschirmung

Abschließend bleibt zu betonen: „Empowerment ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe“ (Hintermair, 2011, S. 47). Um Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu unterstützen, braucht es eine Ressourcenbrille, die zwei Grundlagen berücksichtigt: „Einmal Vertrauen in die Entwicklungspotenziale des Menschen, denn sie alleine sind der Motor des Lebens! Zum anderen natürlich auch Wissen um die Notwendigkeit bestimmter Potenziale und Kräfte, damit das Leben (wieder) in einen guten Fluss kommt!“ (ebd., S. 53). Hier sind Elternhaus, Lehrkräfte und weitere relevante Bildungsinstitutionen gemeinsam gefragt.

Um ihren Teil zur persönlichen Entwicklung der Jugendlichen beizutragen, sollten Lehrkräfte gezielt geschult werden. Die Förderung von Selbstregulationsstrategien kann in Lehrertrainings vermittelt werden (Otto et al., 2011). Ressourcenorientierung als Haltung setzt meist ein Umdenken und Hinterfragen der eigenen Denk- und Verhaltensmuster voraus, das zunächst eingeübt und stabilisiert werden muss. Auch die Schüler werden bei einer Haltungsänderung ihrer Lehrkräfte möglicherweise zunächst skeptisch reagieren. Doch wird dieses Verhalten konsequent umgesetzt, dann besteht die Chance, langsam eine neue Schulkultur zu etablieren.

Weiterhin wäre es wünschenswert, ressourcenorientierte Methoden und Haltungen in die Lehrerausbildung einzubringen. Diese räumt, besonders im Bereich des gymnasialen Lehramts, kognitiven akademischen Inhalten nach wie vor mehr Platz ein als dem alltäglich benötigten Handlungswissen und entwicklungsförderlichen Haltungen. Angesichts der Tatsache, dass Selbstregulation als Ziel im neuen Bildungsplan 2016 verankert ist (Pant, 2016), erhält dieses Thema besondere Relevanz. An der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ist das Heidelberger Kompetenztraining daher mittlerweile ein fester Bestandteil in der Lehrerausbildung, und am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (GHS) Mannheim Bestandteil der Referendarausbildung.

Literaturverzeichnis

- Achterkamp, R., Hermens, H. J., & Vollenbroek-Hutten, M. M. R. (2015). The influence of success experience on self-efficacy when providing feedback through technology. *COMPUTERS IN HUMAN BEHAVIOR*, 52, 419-423.
- Adams, C. M., Forsyth, P. B., Dollarhide, E., Miskell, R., & Ware, J. (2015). Self-regulatory climate: A social resource for student regulation and achievement. *Teachers College Record*, 117(2).
- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 451-474.
- Akoglu, S. (2015). „StarkmacherSchule“ - eine qualitative Analyse zur Nachhaltigkeit des Projekts an der Gemeinschaftshauptschule I., B. (Unveröffentlichte Zulassungsarbeit), Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Alessi, S. M., & Petry, N. M. (2014). Smoking reductions and increased self-efficacy in a randomized controlled trial of smoking abstinence – contingent incentives in residential substance abuse treatment patients. *Nicotine & Tobacco Research*, 16(11), 1436-1445.
- Amelang, M., Bartussek, D., Stemmler, G., & Hagemann, D. (2006). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Amelang, M., & Schmidt-Atzert, L. (2006). *Psychologische Diagnostik und Intervention*. Heidelberg: Springer.
- Amler, W., Bernatzky, P., & Knörzer, W. (2006). *Integratives Mentaltraining im Sport*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Amler, W., Gütschow, T., Mahler-Kraus, U., & Wilhelm, P. (2015). *Leitfaden zur lösungsorientierten Schulentwicklung*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Retrieved from http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Schulentwicklung_150506.pdf [02.11.2015]
- Arnold, R., & Prescher, T. (2014). *Schulentwicklung systemisch gestalten: Wege zu einem lebendigen und nachhaltigen Lernen in Schule und Unterricht*. Stuttgart: Link Carl Verlag.
- Arruza, J. A., Telletxea, S., De Montes, L. G., Arribas, S., Balagué, G., Cecchini, J. A., & Brustad, R. J. (2009). Understanding the relationship between perceived development of the competition plan and sport performance: Mediating effects of self-efficacy and state depression. *Perceptual and Motor Skills*, 109(1), 304-314.
- Asendorpf, J. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Ashford, S., Edmunds, J., & French, D. P. (2010). What is the best way to change self-efficacy to promote lifestyle and recreational physical activity? A systematic review with meta-analysis. *British Journal of Health Psychology*, 15(2), 265-288.
- Astleitner, H. (2010). Methodische Rahmenbedingungen zur Entdeckung der Wirksamkeit von pädagogischen Interventionen. In T. Hascher & B. Schmitz (Eds.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (pp. 48-62). Weinheim: Juventa.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration* (pp. 366). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Ayyad, F., & Al-Mashaan, O. (2003). Self-Esteem, Depression and Anxiety among Addicts. *Journal of the Social Sciences*, 31(3), 637-659.

- Bagozzi, R. P. (1981). Attitudes, intentions, and behavior: A test of some key hypotheses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 607-627.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1992). Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning. In R. Schwarzer & R. Schwarzer (Eds.), *Self-efficacy: Thought control of action*. (pp. 355-394). Washington, DC: Hemisphere Publishing Corp.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control* (1. print. ed.). New York: Freeman.
- Bandura, A., & Menlove, F. L. (1968). Factors determining vicarious extinction of avoidance behavior through symbolic modeling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(2, Pt.1), 99-108.
- Baraldi, A. N., & Enders, C. K. (2010). An introduction to modern missing data analyses. *Journal of School Psychology*, 48(1), 5-37.
- Bateson, G. (1985). *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Baumert, J., Heyn, S., & Köller, O. (1992). *Das Kieler Lernstrategien-Inventar (KSI)*. Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.
- Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I., . . . Neubrand, J. (1997). *TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumgardner, A. H., Kaufman, C. M., & Levy, P. E. (1989). Regulating affect interpersonally: When low esteem leads to greater enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(6), 907-921.
- Beattie, S., & Davies, M. (2010). A test of engagement versus disengagement in catastrophe models. *British Journal of Psychology*, 101(2), 361-371.
- Beck, M. (2014). „StarkmacherSchule“ - eine qualitative Analyse zur Nachhaltigkeit des Projekts an der an der Erzb. Realschule S., B. (Unveröffentlichte Zulassungsarbeit), Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Bergmann, B. (2006). Lernen im Prozess der Arbeit - Funktionsweise und Unterstützungsmöglichkeiten. In H. Loebe & E. Severing (Eds.), *Weiterbildung auf dem Prüfstand. Mehr Innovation und Integration durch neue Wege der Qualifizierung* (pp. 147-159). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bergmann, B., & Sonntag, K. (2006). Transfer: Die Umsetzung und Generalisierung erworbener Kompetenzen in den Arbeitsalltag. In K. Sonntag (Ed.), *Personalentwicklung in Organisationen. Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien* (pp. 287-312). Göttingen: Hogrefe.
- Berler, E. S., Gross, A. M., & Drabman, R. S. (1982). Social skills training with children: Proceed with caution. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15(1), 41-53.

- Bernales-Korins, M. (2015). Environmental intervention and self-efficacy for fruit and vegetable intake in adults with obesity. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 75(10-B).
- Bertram, H. (2013). *Reiche, kluge, glückliche Kinder?: Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Besharat, M. A., & Pourbohloul, S. (2011). Moderating effects of self-confidence and sport self-efficacy on the relationship between competitive anxiety and sport performance. *Psychology*, 2(7), 760-765.
- Binz, C., Schneider, N. F., & Seiffge-Krenke, I. (2010). Familie und Schulerfolg. Ein Literaturüberblick zum Einfluss der Familiensituation auf Schulleistungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(3), 280-294.
- Blank, B. (2012). *Die Interdependenz von Ressourcenförderung und Empowerment: der Ressourcenbegriff der AdressatInnen*. Opladen: Budrich.
- Boeger, A., Dörfler, T., & Schut-Ansteeg, T. (2006). Erlebnispädagogik mit Jugendlichen: Einflüsse auf Symptombelastung und Selbstwert. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 55(3), 181-197.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-475.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.). (2005). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Böhm, B., & Schneider, M. (2013). Erste Ergebnisse der Evaluation des Elternprogramms ELTERN-AG. In B. Röhrle & H. Christiansen (Eds.), *Prävention und Gesundheitsförderung Band V. Hilfen für Kinder und Jugendliche in schwierigen Situationen* (pp. 347-367). Tübingen: DGVT Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Bortz, J., & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin; Heidelberg [u.a.]: Springer.
- Bortz, J., & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin; Heidelberg: Springer.
- Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Brettschneider, W.-D. (2003). Sportliche Aktivität und jugendliche Selbstkonzeptentwicklung. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews, & W.-D. Brettschneider (Eds.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (pp. 211-233). Schorndorf: Hofmann.
- Brinkerhoff, R. O. (2006). *Telling training's story*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Brooks, R. B., & Goldstein, S. (2007). *Das Resilienz-Buch. Wie Eltern ihre Kinder fürs Leben stärken*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brown, J. D. (1993). Motivational conflict and the self: The double-bind of low self-esteem. In R. F. Baumeister & R. F. Baumeister (Eds.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. (pp. 117-130). New York: Plenum Press.

- Bühler, M. (2014). „StarkmacherSchule“ - eine qualitative Analyse zur Nachhaltigkeit des Projekts an der am Christlichen S., A. (Unveröffentlichte Zulassungsarbeit), Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Bullinger, M., Brütt, A. L., Erhart, M., & Ravens-Sieberer, U. (2008). Psychometric properties of the KINDL-R questionnaire: Results of the BELLA study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(Suppl 1), 125-132.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2011). Programmbeschreibung "XENOS - Integration und Vielfalt". Retrieved 17.01.2014, from http://www.esf.de/portal/SharedDocs/PDFs/DE/Programme-2007-2014/Xenos/2011_05_17_programmbeschreibung_xenos.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Bundesministerium für Familie Senioren Frauen und Jugend. (2013). 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Retrieved from: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationsliste.html?>, 20.12.2015
- Burgner, D., & Hewstone, M. (1993). Young children's causal attributions for success and failure: 'Self-enhancing' boys and 'self-derogating' girls. *British Journal of Developmental Psychology*, 11(2), 125-129.
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296.
- Campbell, J. D., & Di Paula, A. (2002). Perfectionistic self-beliefs: Their relation to personality and goal pursuit. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism* (pp. 181-198). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cattell, R. B. (1950). *Personality: A systematic theoretical and factual study*, 1st ed. New York, NY: McGraw-Hill.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Conzelmann, A., Schmidt, M., & Valkanover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport: Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)*. Bern: Huber.
- Crocker, J., Luhtanen, R. K., Cooper, M. L., & Bouvrette, A. (2003). Contingencies of Self-Worth in College Students: Theory and Measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(5), 894-908.
- Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108(3), 593-623.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Damasio, A. R. (2000). *The Feeling of What Happens: Body, Emotions and the Making of Consciousness*. New York: Mariner Books.
- Damasio, A. R. (2003). *Der Spinoza-Effekt: Wie Gefühle unser Leben bestimmen*. München: List.
- Davis, K. C., Masters, N. T., Eakins, D., Danube, C. L., George, W. H., Norris, J., & Heiman, J. R. (2014). Alcohol intoxication and condom use self-efficacy effects on women's condom use intentions. *Addictive Behaviors*, 39(1), 153-158.
- De Castella, K., Goldin, P., Jazaieri, H., Ziv, M., Heimberg, R. G., & Gross, J. J. (2014). Emotion beliefs in social anxiety disorder: Associations with stress, anxiety, and well-being. *Australian Journal of Psychology*, 66(2), 139-148.

- De Jong, P., & Berg, I. K. (2014). *Lösungen (er)finden: das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- De Shazer, S. (2014). *Wege der erfolgreichen Kurztherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, E. T. Higgins, P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology (Vol 1)*. (pp. 416-436). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Denney, D. R. (1975). The effects of exemplary and cognitive models and self-rehearsal on children's interrogative strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 19(3), 476-488.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2016). Die UN-Dekade BNE. Retrieved 20.04.2016, from <http://www.bne-portal.de/de/bundesweit/die-un-dekade-bne-2005-2014>
- Di Giunta, L., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, P., Zuffiano, A., & Caprara, G. V. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 27, 102-108.
- Dickhäuser, O., & Schrahe, K. (2006). Sportliches Fähigkeitsselbstkonzept und allgemeiner Selbstwert. Zur Bedeutung von Wichtigkeit. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 13(3), 98-103.
- Dignath, C., Büttner, G., & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129.
- Dillenburg, A. (2012). *Das Heidelberger Kompetenztraining (HKT) zur Stärkung eines körperlich aktiven Lebensstils nach einer Reha-Maßnahme - Eine quantitative Studie in der Rehaklinik Heidelberg-Königstuhl*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Dilts, R. (1994). *Die Veränderung von Glaubenssystemen: NLP Glaubensarbeit*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein, & E. Terhart (Eds.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft.)* (pp. 73-92). Weinheim: Beltz.
- Dreesmann, H., Eder, F., Fend, H., Pekrun, R., von Saldern, M., & Wolf, B. (1992). Schulklima. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon, & B. Wolf (Eds.), *Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland* (pp. 655-682). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Drössler, S. (2011). *Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht - Prozessorientierte Evaluation eines Fortbildungsprojekts für die Sekundarstufe I*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Dummert, F., Endlich, D., Schneider, W., & Schwenck, C. (2014). Entwicklung schriftsprachlicher und mathematischer Leistungen bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 46(3), 115-132.
- Dür, W., & Felder-Puig, R. (Eds.). (2011). *Lehrbuch schulische Gesundheitsförderung*. Bern: Huber.
- Duthie, R. B., Hope, L., & Barker, D. G. (1978). Selected personality traits of martial artists as measured by the Adjective Checklist. *Perceptual and Motor Skills*, 47(1), 71-76.
- Dzewaltowski, D. A., Noble, J. M., & Shaw, J. M. (1990). Physical activity participation: Social cognitive theory versus the theories of reasoned action and planned behavior. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 12(4), 388-405.
- Eades, J. F. (2008). *Celebrating Strengths: Building Strengths-based Schools*: CAPP Press.

- Eades, J. F. (2011). Childhood transitions and celebrating strengths. In S. Palmer, S. Panchal, S. Palmer, & S. Panchal (Eds.), *Developmental coaching: Life transitions and generational perspectives*. (pp. 31-50). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Edelstein, W. (2002). Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. In M. Jerusalem & D. Hopf (Eds.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik: 44. Beiheft* (pp. 13-27). Weinheim: Beltz Verlag.
- Ehnholt, K. A., Salkovskis, P. M., & Rimes, K. A. (1999). Obsessive-compulsive disorder, anxiety disorders, and self-esteem: An exploratory study. *Behaviour Research and Therapy*, 37(8), 771-781.
- Epstein, S. (1993). Implications of cognitive-experiential self-theory for personality and developmental psychology. In D. C. Funder, R. D. Parke, C. Tomlinson-Keasey, & K. Widaman (Eds.), *Studying lives through time: Personality and development*. (pp. 399-438). Washington, DC: American Psychological Association.
- Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist*, 49(8), 709-724.
- Epstein, S., & Brodsky, A. (1994). *Sie sind viel klüger als Sie denken: Was man mit Intuition und Verstand erreichen kann*. München: Droemersch Verlagsgesellschaft Th. Knaur Nachf.
- Erhart, M., Wille, N., & Ravens-Sieberer, U. (2008). Empowerment bei Kindern und Jugendlichen - die Bedeutung personaler und sozialer Ressourcen und persönlicher Autonomie für die subjektive Gesundheit. *Das Gesundheitswesen*, 70(12), 721-729.
- Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273-305.
- Erol, R. Y., & Orth, U. (2011). Self-esteem development from age 14 to 30 years: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(3), 607-619.
- Erpenbeck, J., & Sauer, J. (2000). Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In Q.-E.-M. Arbeitsgemeinschaft (Ed.), *Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel - Wandel durch Lernen. Kompetenzentwicklung, Band 5* (pp. 288-336). Münster: Waxmann.
- Etter, J.-F., Bergman, M. M., Humair, J.-P., & Perneger, T. V. (2000). Development and validation of a scale measuring self-efficacy of current and former smokers. *Addiction*, 95(6), 901-913.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz: Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa-Verl.
- Filipp, S. (1979). *Selbstkonzept-Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Filipp, S., & Mayer, A. (2005). Selbstkonzept-Entwicklung. In J. Asendorpf (Ed.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (pp. 259-334). Göttingen: Hogrefe.
- Finkenber, M. E. (1990). Effect of Participation in Taekwondo on college women's self-concept. *Perceptual and Motor Skills*, 71(3), 891-894.
- Flammer, A., & Alsaker, F. D. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz: die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter*. Bern: Huber.
- Flammer, A., & Nakamura, Y. (2002). An den Grenzen der Kontrolle. In M. Jerusalem & D. Hopf (Eds.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik: 44. Beiheft* (pp. 13-27). Weinheim: Beltz Verlag.

- Fredrickson, B. (2009). *Die Macht der guten Gefühle. Wie eine positive Haltung Ihr Leben dauerhaft verändert*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Frey, A., Taskinen, P., Schütte, K., Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., . . . Pekrun, R. (2009). *PISA 2006 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2014). Ermutigung – eine fast vergessene und doch brandaktuelle Dimension in Pädagogik und Therapie. In I. Brock (Ed.), *Psychotherapie und Empowerment: Impulse für die psychosoziale Praxis* (pp. 21-32). Opladen: Budrich.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Hamlett, C. L., Owen, R., & Schroeter, K. (2003). Enhancing third-grade students' mathematical problem solving with self-regulated learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 306-315.
- Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at the local level. *The Elementary School Journal*, 85(3), 391-421.
- Gajdosova, B., Orosova, O., Madarasova Geckova, A., Tavel, P., & van Dijk, J. P. (2009). Personality dimensions, sense of coherence and self-esteem as risk/protective factors for smoking among university students. *Studia Psychologica*, 51(2-3), 183-192.
- Galliker Schrott, B., Egger, S., Müller, C., Fabian, C., & Drilling, M. (2009). Wirkung von Beratung durch die Schulsozialarbeit und sozialer Unterstützung auf die Depressivität und den Selbstwert bei Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 17(3), 133-137.
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerlach, E. (2010). Die Bedeutung personaler und sozialer Ressourcen aus dem Sport für die Entwicklung des Selbstwertgefühls. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(3), 295-310.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493-503.
- Gollwitzer, P. M., & Sheeran, P. (2006). Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 69-119.
- Götz, T., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2008). Sozialklima in der Schule. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Eds.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (pp. 503-514). Göttingen: Hogrefe.
- Grawe, K. (2000). *Psychologische Therapie* (2., korrigierte Aufl. ed.). Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Grawe, K., & Grawe-Gerber, M. (1999). Ressourcenaktivierung: Ein primäres Wirkprinzip der Psychotherapie. *Psychotherapeut*, 44(2), 63-73.
- Green, S., Grant, A., & Rynsaardt, J. (2007). Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review*, 2(1), 24-32.
- Greenwald, A. G., & Farnham, S. D. (2000). Using the Implicit Association Test to measure self-esteem and self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 1022-1038.
- Guadagnoli, E., & Velicer, W. F. (1988). Relation to sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103(2), 265-275.
- Guindon, M. H. (2010). *Self-esteem across the lifespan: Issues and interventions*. New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.

- Gürtler, T. (2003). *Trainingsprogramm zur Förderung selbstregulativer Kompetenz in Kombination mit Problemlösestrategien PROSEKKO*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Gutiérrez-Doña, B., Lippke, S., Renner, B., Kwon, S., & Schwarzer, R. (2009). Self-efficacy and planning predict dietary behaviors in Costa Rican and South Korean women: Two moderated mediation analyses. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(1), 91-104.
- Haag, L., & Hopperdietzel, H. (2000). Gruppenunterricht – Aber wie? Eine Studie über Transfereffekte und ihre Voraussetzungen. *Die Deutsche Schule*, 92, 480-490.
- Hagenauer, G. (2010). Kurzzeitinterventionen versus Langzeitinterventionen. In T. Hascher & B. Schmitz (Eds.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (pp. 243-251). Weinheim: Juventa.
- Hager, W., Patry, J.-L., & Brezing, H. (Eds.). (2000). *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: ein Handbuch*. Bern: Huber.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2004). *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hallstein, T. (2010). *Steigerung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung durch das Heidelberger Kompetenztraining - Eine Wirksamkeitsstudie an der Neubergschule Dossenheim*. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Hardy, I., & Jay, H. (2014). Dynamics in the self-efficacy–performance relationship following failure. *Personality and Individual Differences*, 71, 151-158.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY: Guilford Press.
- Hascher, T., & Schmitz, B. (2010). *Pädagogische Interventionsforschung: Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. Weinheim: Juventa.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2006). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lehren und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hasselhorn, M., & Hager, W. (2008). Transferwirkungen kognitiver Trainings. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Eds.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (pp. 381-390). Göttingen: Hogrefe.
- Hasselhorn, M., & Mähler, C. (2000). Transfer: Theorien, Technologien und empirische Erfassung. In W. Hager, J.-L. Patry, & H. Brezing (Eds.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: Ein Handbuch* (pp. 86-101). Bern: Huber.
- Hauff, V. H. s. (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven: Eggenkamp Verlag.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: MacKay.
- Heck, R. H., & Thomas, S. L. (2009). *An introduction to multilevel modeling techniques*. New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11(2), 101-120.
- Heckhausen, H., Gollwitzer, P. M., & Weinert, F. E. (1987). *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Heid, S., & Knörzer, W. (in Druck). Schüler stark machen – ein Projekt in der Tradition des Empowermentansatzes der Gesundheitsförderung. *Empirische Pädagogik*, 30(2).
- Heid, S., Knörzer, W., & Würz, T. (2014). Das "Heidelberger Kompetenztraining (HKT)". Evaluation eines Projekts im Streifendienst. *Kriminalistik*, 68(10), 595-600.
- Herriger, N. (2006). *Empowerment in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Hertel, S. (2007). "So unterstütze ich meine Schüler beim Lernen lernen." Ein Training für Lehrerinnen und Lehrer im Grundschulzweig. In M. Landmann & B. Schmitz (Eds.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (pp. 184-205). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hertel, S. (2010). Transfereffekte von Interventionen. In T. Hascher & B. Schmitz (Eds.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (pp. 260-268). Weinheim: Juventa.
- Hertel, S., Hochweber, J., Steinert, B., & Klieme, E. (2010). Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider, & P. Stanat (Eds.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (pp. 113-151). Münster: Waxmann.
- Hertel, S., Pickl, C., & Schmitz, B. (2008). Lehrertrainings. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Eds.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (pp. 233-244). Göttingen: Hogrefe.
- Hintermair, M. (2011). Empowerment als konzeptioneller Orientierungsrahmen für eine gesundheitsförderliche Lebensführung. In W. Knörzer & R. Rupp (Eds.), *Gesundheit ist nicht alles – was ist sie dann? Gesundheitspädagogische Antworten* (pp. 46-56). Hohengehren: Schneider Verlag
- Hofer, M. (2014). Persönlichkeitsentwicklung als schulisches Erziehungsziel jenseits kognitiver Kompetenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 46(2), 55-66.
- Høigaard, R., Kovač, V. B., Øverby, N. C., & Haugen, T. (2015). Academic self-efficacy mediates the effects of school psychological climate on academic achievement. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 64-74.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberger, U., Mauz, E., & KiGGS Study Group. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012). Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 57(7), 807-819.
- Horstkemper, M. (1987). *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen: eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule*. Weinheim: Juventa.
- Hoyle, R. H. (2010). Personality and self-regulation. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation*. (pp. 1-18): Wiley-Blackwell.
- Hutz, C. S., Midgett, A., Pacico, J. C., Bastianello, M. R., & Zanon, C. (2014). The relationship of hope, optimism, self-esteem, subjective well-being, and personality in Brazilians and Americans. *Psychology*, 5(6), 514-522.
- Institut für Demoskopie Allensbach. (2012). Lehre(r) in Zeiten der Bildungs-panik. Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland. Retrieved from [https://www.vodafone-stiftung.de/alle_publicationen.html?&tx_newsjson_pi1\[showUid\]=41&cHash=09f17ab1bca76714be8b464a1c69de89](https://www.vodafone-stiftung.de/alle_publicationen.html?&tx_newsjson_pi1[showUid]=41&cHash=09f17ab1bca76714be8b464a1c69de89), 22.01.2016 website
- Jerusalem, M. (1988). Selbstwert, Ängstlichkeit und Sozialklima von jugendlichen Migranten. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 19(1), 53-62.
- Jerusalem, M. (1992). Akkulturationsstreß und psychosoziale Befindlichkeit jugendlicher Ausländer. *Report Psychologie*, 17(2), 16-25.

- Jerusalem, M., & Mittag, W. (1995). Self-efficacy in stressful life transitions. In A. Bandura & A. Bandura (Eds.), *Self-efficacy in changing societies*. (pp. 177-201). New York: Cambridge University Press.
- Jerusalem, M., & Mittag, W. (1998). Evaluation des Modellversuchs "Selbstwirksame Schulen": Ansätze und Probleme. *Unterrichtswissenschaft*, 26(2), 107-115.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1991). Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In R. Pekrun & H. Fend (Eds.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (pp. 115-128). Stuttgart: Enke.
- Kaiser, C. (2014). Arbeit mit Superhelden. Der pädagogische Ansatz von StarkmacherSchule. In M. Kaps & C. Röser (Eds.), *Das Starkmacher-Prinzip: Ressourcen von Jugendlichen sichtbar machen* (pp. 64-77). Freiburg: Freiburger Graphische Betriebe.
- Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1-73.
- Kanfer, F., Reinecker, H., & Schmelzer, D. (2000). *Selbstmanagement-Therapie: ein Lehrbuch für die klinische Praxis*. Berlin: Springer.
- Kanfer, R. (1991). Motivation theory and industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 1, pp. 75-170). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Kaps, M., & Röser, C. (Eds.). (2014). *Das Starkmacher-Prinzip: Ressourcen von Jugendlichen sichtbar machen*. Freiburg: Freiburger Graphische Betriebe.
- Kavussanu, M., & Roberts, G. C. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18(3), 264-280.
- Kazbour, R. R., McGee, H. M., Mooney, T., Masica, L., & Brinkerhoff, R. O. (2013). Evaluating the impact of a performance-based methodology on transfer of training. *Performance Improvement Quarterly*, 26(1), 5-33.
- Kazdin, A. E. (1973). Covert modeling and the reduction of avoidance behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 81(1), 87-95.
- Kazdin, A. E. (1974). Effects of covert modeling and model reinforcement on assertive behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 83(3), 240-252.
- Kazdin, A. E. (1975). Covert modeling, imagery assessment, and assertive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(5), 716-724.
- Kazdin, A. E. (1976). Effects of covert modeling, multiple models, and model reinforcement on assertive behavior. *Behavior Therapy*, 7(2), 211-222.
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, C. (1998). *Geschlechterdifferenzen in der Mathematik – Prüfung von Erklärungsansätzen: Eine mehrebenenanalytische Untersuchung im Rahmen der 'Third International Mathematics and Science Study'*. Zentralstelle der Studentenschaft. Zürich.
- Keller, E. (2013). *Nachhaltigkeit in Beratung und Training: Konzept und Methoden*. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.
- Kinnunen, M.-L., Feldt, T., Kinnunen, U., & Pulkkinen, L. (2008). Self-esteem: An antecedent or a consequence of social support and psychosomatic symptoms? Cross-lagged associations in adulthood. *Journal of Research in Personality*, 42(2), 333-347.

- Kinski, I. (1999). Mädchen und Mathematikunterricht. In H. Krahn & C. Niederdrenk-Felgner (Eds.), *Frauen und Mathematik: Variationen über eine Thema der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bielefeld: Kleine Verlag GmbH.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2008). *Evaluating training programs: the four levels* (3. ed., [repr.] ed.). San Francisco: BK, Berrett-Koehler.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klauer, K. C. (2000). Planen im Alltag: Ein wissenschaftlicher Prozeß. In J. Möller, B. Strauß, & S. Jürgensen (Eds.), *Psychologie und Zukunft. Prognosen, Prophezeiungen, Pläne* (pp. 171-187). Göttingen: Hogrefe.
- Kliche, T., & Kröger, G. (2008). Empowerment in Prävention und Gesundheitsförderung - Eine konzeptkritische Bestandsaufnahme von Grundverständnissen, Dimensionen und Erhebungsproblemen. *Das Gesundheitswesen*, 70(12), 715-720.
- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabekultur“ und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich. In E. Klieme & J. Baumert (Eds.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht* (pp. 43-57). Bonn: BMBF.
- Klika, D. (2003). Bildlicher und sprachlicher Selbstentwurf bei Käthe Kollwitz. In V. Fröhlich & U. Stenger (Eds.), *Das Unsichtbare sichtbar machen: Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten* (pp. 279 S.). Weinheim: Juventa Verlag.
- Kline, P. (1997). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Knisel, E., Ziegler, C., Lezinsky, D., & Strang, H. (2007). Selbststeuerung und Affektregulation. Ergebnisse einer Interventionsstudie mit übergewichtigen und adipösen Jugendlichen. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 14(1), 14-28.
- Knoll, N., Scholz, U., & Rieckmann, N. (2005). *Einführung in die Gesundheitspsychologie*. München: Reinhardt.
- Knörzer, W. (Ed.). (1994). *Ganzheitliche Gesundheitsbildung in Theorie und Praxis*. Heidelberg: Haug.
- Knörzer, W., Amler, W., & Rupp, R. (2011). *Mentale Stärke entwickeln: das Heidelberger Kompetenztraining in der schulischen Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Kolbe, M., Jerusalem, M., & Mittag, W. (1998). Veränderungen von Selbstwirksamkeit und Klassenklima im zeitlichen Verlauf. *Unterrichtswissenschaft*, 26(2), 116-126.
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- König, C. J., & Kleinmann, M. (2006). Selbstmanagement. In H. Schuler (Ed.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (pp. 331-348). Göttingen: Hogrefe.
- Konzak, B., & Boudreau, F. (1984). Martial arts training and mental health: An exercise in self-help. *Canada's Mental Health*, 32(4), 2-8.
- Krapp, A., & Hascher, T. (2014). Theorien der Lern- und Leistungsmotivation. In L. Ahnert (Ed.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (pp. 252-281). Berlin: Springer VS.
- Kröger, C., Klann, N., & Kaps, M. (2008). „Stark ohne Gewalt“: *Evaluation eines innovativen Ansatzes zur schulischen Gewaltprävention*.
- Kröger, C., Klann, N., & Kaps, M. (2009). „Stark ohne Gewalt“: *Evaluation eines innovativen Ansatzes zur schulischen Gewaltprävention*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Kroll, L., Müters, S., & Dragano, N. (2011). *Arbeitsbelastungen und Gesundheit*. Robert Koch-Institut Berlin.

- Krosnick, J. A. (1991). Response strategies for coping with the cognitive demands of attitude measures in surveys. *Applied Cognitive Psychology*, 5(3), 213-236.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2005). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-170). San Diego, CA: Academic Press.
- Kuhl, J. (2010). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie: Motivation, Emotion und Selbststeuerung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J., & Fuhrmann, A. (1997). Selbststeuerungs-Inventar: [Test; Unpublished Paper].
- Kuhl, J., & Fuhrmann, A. (1998). Decomposing self-regulation and self-control: The Volitional Components Inventory. In J. Heckhausen & C. S. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life span* (pp. 15-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kümmel, U., Hampel, P., & Meier, M. (2008). Einfluss einer erlebnispädagogischen Maßnahme auf die Selbstwirksamkeit, die Stressverarbeitung und den Erholungs-Beanspruchungs-Zustand bei Jugendlichen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(4), 555-571.
- Lakes, K. D., & Hoyt, W. T. (2004). Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(3), 283-302.
- Landmann, M. (2005). *Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und berufliche Zielerreichung: Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Trainingsprogramms mit Tagebuch zur Unterstützung des Self-Monitorings*. Aachen: Shaker.
- Landmann, M., Perels, F., Otto, B., Schnick-Vollmer, K., & Schmitz, B. (2015). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (pp. 45-65). Berlin: Springer.
- Landmann, M., Pöhl, A., & Schmitz, B. (2005). Ein Selbstregulationstraining zur Steigerung der Zielerreichung bei Frauen in Situationen beruflicher Neuorientierung und Berufsrückkehr. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 49(1), 12-26.
- Landmann, M., & Schmitz, B. (Eds.). (2007). *Selbstregulation erfolgreich fördern: praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Langens, T. A. (2009). Methoden der Motiv-, Motivations- und Volitionsdiagnostik. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Eds.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (pp. 94-106). Göttingen: Hogrefe.
- Langley, A. K., Gonzalez, A., Sugar, C. A., Solis, D., & Jaycox, L. (2015). Bounce back: Effectiveness of an elementary school-based intervention for multicultural children exposed to traumatic events. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 83(5), 853-865.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 212-247.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1985). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 32. (pp. 1-62). San Diego, CA: Academic Press.
- Leary, M. R., & MacDonald, G. (2003). Individual differences in self-esteem: A review and theoretical integration. In M. R. Leary, J. P. Tangney, M. R. Leary, & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity*. (pp. 401-418). New York: Guilford Press.

- Lee, V. E. (2000). Using hierarchical linear modeling to study social contexts: The case of school effects. *Educational Psychologist*, 35(2), 125-141.
- Lee, W., Lee, M.-J., & Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 86-99.
- Lemay, E. P., Jr., & Ashmore, R. D. (2006). The relationship of social approval contingency to trait self-esteem: Cause, consequence, or moderator? *Journal of Research in Personality*, 40(2), 121-139.
- Lenz, A. (2011a). Aktivierung personaler Ressourcen. In A. Lenz (Ed.), *Empowerment: Handbuch für die ressourcenorientierte Praxis* (pp. 203-222). Tübingen: DGVT-Verl.
- Lenz, A. (2011b). Die Empowerment-Perspektive in der psychosozialen Praxis. In A. Lenz (Ed.), *Empowerment: Handbuch für die ressourcenorientierte Praxis* (pp. 13-40). Tübingen: DGVT-Verl.
- Lenz, A. (2011c). Ressourcen und Resilienzen. In A. Lenz (Ed.), *Empowerment: Handbuch für die ressourcenorientierte Praxis* (pp. 57-78). Tübingen: DGVT-Verl.
- Lenz, A. (Ed.). (2011d). *Empowerment: Handbuch für die ressourcenorientierte Praxis*. Tübingen: DGVT-Verl.
- Lewin, K. (1948). Aktionsforschung und Minderheitenprobleme. In K. Lewin (Ed.), *Die Lösung sozialer Konflikte* (pp. 278-298). Bad Neuheim: Christian-Verlag.
- Lipsey, M. W. (1990). *Design sensitivity: Statistical power for experimental research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New Directions in Goal-Setting Theory. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 265-268.
- Lohaus, A., & Domsch, H. (2015). Die Förderung psychosozialer Kompetenzen im Schulalter. In E. Wild & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (pp. 421-440). Berlin: Springer.
- Lohaus, A., & Vierhaus, M. (2015). Selbstkonzept. In A. Lohaus & M. Vierhaus (Eds.), *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (pp. 180-194). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Luszczynska, A., Durawa, A. B., Scholz, U., & Knoll, N. (2012). Empowerment beliefs and intention to uptake cervical cancer screening: Three psychological mediating mechanisms. *Women & Health*, 52(2), 162-181.
- MacDonald, G., & Leary, M. R. (2012). Individual differences in self-esteem. In M. R. Leary, J. P. Tangney, M. R. Leary, & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 354-377). New York: Guilford Press.
- Maddux, J. E., & Gosselin, J. T. (2012). Self-efficacy. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 198-224). New York, NY: Guilford Press.
- Maisto, S. A., Connors, G. J., & Zywiak, W. H. (2000). Alcohol treatment changes in coping skills, self-efficacy, and levels of alcohol use and related problems 1 year following treatment initiation. *Psychology of Addictive Behaviors*, 14(3), 257-266.
- Marques, S. C., Lopez, S. J., & Pais-Ribeiro, J. L. (2011). 'Building hope for the future': A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 139-152.
- Marsh, H. W. (1993). Physical fitness self-concept: Relations of physical fitness to field and technical indicators for boys and girls aged 9–15. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15(2), 184-206.
- Marsh, H. W. (2005). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(3), 119-127.

- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- Mata, J., Silva, M. N., Vieira, P. N., Carraça, E. V., Andrade, A. M., Coutinho, S. R., . . . Teixeira, P. J. (2009). Motivational 'spill-over' during weight control: Increased self-determination and exercise intrinsic motivation predict eating self-regulation. *Health Psychology*, 28(6), 709-716.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to Statistics and SPSS in Psychology*. New York: Pearson Education Limited.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McArdle, J. J. (1988). Dynamic but structural equation modeling of repeated measures data. In J. R. Nesselroade & R. B. Cattell (Eds.), *Handbook of multivariate experimental psychology* (pp. 561-614). New York, NY: Plenum Press.
- McArdle, J. J., & Hamagami, F. (2001). Latent difference score structural models for linear dynamic analyses with incomplete longitudinal data. In L. M. Collins & A. G. Sayer (Eds.), *New methods for the analysis of change* (pp. 139-175). Washington, DC: American Psychological Association.
- McKay, J. R., Foltz, C., Stephens, R. C., Leahy, P. J., Crowley, E. M., & Kissin, W. (2005). Predictors of alcohol and crack cocaine use outcomes over a 3-year follow-up in treatment seekers. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 28(Suppl1), S73-S82.
- Meichenbaum, D. H. (1971). Examination of model characteristics in reducing avoidance behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(3), 298-307.
- Meier, M., Hampel, P., Gaiswinkler, M., & Kümmel, U. (2009). Einfluss einer erlebnispädagogischen Intervention auf Klassenklima und Selbstwirksamkeit von Jugendlichen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56(1), 64-69.
- Mellor, S., Barclay, L. A., Bulger, C. A., & Kath, L. M. (2006). Augmenting the effect of verbal persuasion on self-efficacy to serve as a steward: Gender similarity in a union environment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79(1), 121-129.
- Mento, A. J., Steel, R. P., & Karren, R. J. (1987). A meta-analytic study of the effects of goal setting on task performance: 1966–1984. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 39(1), 52-83.
- Merton, R. K., & Kendall, P. L. (1946). The focussed interview. *American Journal of Sociology*, 51, 541-557.
- Mittag, W., & Bieg, S. (2010). Die Bedeutung und Funktion pädagogischer Interventionsforschung und deren grundlegende Qualitätskriterien. In T. Hascher & B. Schmitz (Eds.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (pp. 31-47). Weinheim: Juventa.
- Mittag, W., Kleine, D., & Jerusalem, M. (2002). Evaluation der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von Sekundarschülern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Eds.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik: 44. Beiheft* (pp. 145-173). Weinheim: Beltz Verlag.
- Mittag, W., & Schwarzer, R. (1993). Interaction of employment status and self-efficacy on alcohol consumption: A two-wave study on stressful life transitions. *Psychology & Health*, 8(1), 77-87.
- Moosbrugger, H., & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Berlin: Springer.

- Morgenstern, I. (2010). *Das Heidelberger Kompetenztraining (HKT) zur Implementierung eines gesundheitsförderlichen Lebensstils - Eine empirische Studie am Beispiel Einzelcoaching im Setting Rehaklinik*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Morton, M. H., & Montgomery, P. (2013). Youth Empowerment Programs for Improving Adolescents' Self-Efficacy and Self-Esteem: A Systematic Review. *Research on Social Work Practice*, 23(1), 22-33.
- Müller, P. (2015). „StarkmacherSchule“ - eine qualitative Analyse zur Nachhaltigkeit des Projekts an der an der W.-Schule, B. (Unveröffentlichte Zulassungsarbeit), Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des "Selbst": Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Murray, S. L., Rose, P., Bellavia, G. M., Holmes, J. G., & Kusche, A. G. (2002). When rejection stings: How self-esteem constrains relationship-enhancement processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 556-573.
- Muthén, B. O., & Shedden, K. (1999). Finite mixture modeling with mixture outcomes using the EM algorithm. *Biometrics*, 55, 463-469.
- Neumann, M., Wirtz, M., Bollschweiler, E., Warm, M., Wolf, J., & Pfaff, H. (2008). Psychometrische Evaluation der deutschen Version des Messinstruments „Consultation and Relational Empathy“ (CARE) am Beispiel von Krebspatienten. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 58(1), 5-15.
- Nickel, D., & Spink, K. S. (2010). Attributions and self-regulatory efficacy for health-related physical activity. *Journal of Health Psychology*, 15(1), 53-63.
- Nie, Y., Lau, S., & Liao, A. K. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 736-741.
- Noack, P., & Haubold, S. (2003). Peereinflüsse auf Jugendliche in Abhängigkeit von familienstrukturellen Übergängen. In H. Reinders & E. Wild (Eds.), *Jugendzeit - Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium* (pp. 137-157). Opladen: Leske + Budrich.
- Noble, T., & McGrath, H. (2008). The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil wellbeing. *Educational and Child Psychology*, 25(2), 119-134.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- O'Leary, A. (1992). Self-efficacy and health: Behavioral and stress-physiological mediation. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 229-245.
- Oberwöhrmann, S., Bettge, S., Hermann, S., & Meinlschmidt, G. (2013). Migrationshintergrund als Einflussfaktor auf die kindliche Entwicklung im Einschulungsalter - ein multivariates Modell. *Das Gesundheitswesen*, 75(4), 203-209.
- OECD. (2011). PISA 2009 Ergebnisse: Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern – Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen (Band II). <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095359-de>.
- Oerter, R., & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (pp. 271-332). Weinheim: Beltz.
- Oerter, R., & Montada, L. (Eds.). (2008). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.

- Onyeizugbo, E. U. (2010). Self-efficacy, gender and trait anxiety as moderators of test anxiety. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 299-312.
- Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381-387.
- Orth, U., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2010). Self-esteem development from young adulthood to old age: A cohort-sequential longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(4), 645-658.
- Osnabrücker Zeitung. (26.01.2009). Fachlich nicht zu erklären [Press release]. Retrieved from <http://www.noz.de/archiv/vermishtes/artikel/252653/fachlich-nicht-zu-erklaren>, 02.06.2016
- Ott, J., Greening, L., Palardy, N., Holderby, A., & DeBell, W. K. (2000). Self-efficacy as a mediator variable for adolescents' adherence to treatment for insulin-dependent diabetes mellitus. *Children's Health Care*, 29(1), 47-63.
- Otto, B. (2007). Lässt sich das selbstregulierte Lernen von Schülern durch ein Training der Eltern optimieren? In M. Landmann & B. Schmitz (Eds.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (pp. 164-183). Stuttgart: Kohlhammer.
- Otto, B., Kistner, S., Perels, F., Schmitz, B., & Büttner, G. (2009). Effekte direkter und indirekter Interventionen auf die Lernmotivation von Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56(4), 287-302.
- Otto, B., Perels, F., & Schmitz, B. (2008). Förderung mathematischen Problemlösens anhand eines Selbstregulationstrainings. Evaluation von Projekttagen in der 3. und 4. Grundschulklasse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(3-4), 221-232.
- Otto, B., Perels, F., & Schmitz, B. (2011). Selbstreguliertes Lernen. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Eds.), *Empirische Bildungsforschung* (pp. 33-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otto, B., & Schmidt, M. (2010). Selbstreguliertes Lernen. In T. Hascher & B. Schmitz (Eds.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (pp. 85-96). Weinheim: Juventa.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2013). Do-it-yourself: An online positive psychology intervention to promote positive emotions, self-efficacy, and engagement at work. *The Career Development International*, 18(2), 173-195.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pan, Y. (2015). Development of young adolescents' self-esteem and influencing factors: A longitudinal analysis. *Acta Psychologica Sinica*, 47(6), 787-796.
- Pant, H. A. (2016). Einführung in den Bildungsplan 2016. Retrieved 05.06.2016, from <http://bildungsplaene-bw.de/Lde/3748176>
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B., & Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61(5), 1335-1349.
- Pedak, M. (2010). *Implementierung des Heidelberger Kompetenztrainings (HKT) in der Rehabilitation zur Förderung eines gesundheitsförderlichen Lebensstils bei Patienten - Eine Pilotstudie in der Rehaklinik Heidelberg-Königstuhl unter besonderer Berücksichtigung der Patienten Akzeptanz, der Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung und der Nachhaltigkeit*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg.

- Pekrun, R. (1983). *Schulische Persönlichkeitsentwicklung: Theorieentwicklungen und empirische Erhebungen zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülern der 5. - 10. Klassenstufe*. Frankfurt am Main: Lang.
- Pekrun, R. (1987). Die Entwicklung leistungsbezogener Identität bei Schülern. In H.-P. Frey & K. Haußer (Eds.), *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung* (pp. 43-57). Stuttgart: Enke.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München: Psychologie-Verl.-Union.
- Pekrun, R., & Fend, H. (1991). *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Ein Resümee der Längsschnittforschung*. Stuttgart: Enke.
- Perels, F. (2007). Hausaufgaben-Training für Schüler der Sekundarstufe I: Förderung selbstregulierten Lernens in Kombination mit mathematischem Problemlösen bei der Bearbeitung von Textaufgaben. In M. Landmann & B. Schmitz (Eds.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (pp. 33-51). Stuttgart: Kohlhammer.
- Perels, F., Gürtler, T., & Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. *Learning and Instruction*, 15(2), 123-139.
- Petermann, U., & Petermann, F. (2006). Erziehungskompetenz. *Kindheit und Entwicklung*, 15(1), 1-8.
- Pickl, C. (2004). *Selbstregulation und Transfer*. Weinheim: Beltz, PVU.
- Piezzi, D. (2002). *Transferförderung in der betrieblichen Weiterbildung – Die Bedeutung der Arbeitsumgebung und der Integration der Weiterbildung in die Unternehmensführung*. Paderborn.
- Pilz, W., Brock, I., & Thiemann, J. (2014). Einführung. In I. Brock (Ed.), *Psychotherapie und Empowerment: Impulse für die psychosoziale Praxis* (pp. 229 S.). Opladen: Budrich.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813.
- PISA-Konsortium Deutschland, Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., . . . Schiefele, U. (2006). *PISA 2003: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Potreck-Rose, F. (2013). Stärkung des Selbstwerts. In W. Senf, M. Broda, & B. Wilms (Eds.), *Techniken der Psychotherapie. Ein methodenübergreifendes Kompendium* (pp. 64-68). Stuttgart: Thieme.
- Potreck-Rose, F., & Jacob, G. (2008). *Selbstzuwendung, Selbstakzeptanz, Selbstvertrauen: Psychotherapeutische Interventionen zum Aufbau von Selbstwertgefühl*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Prestby, J. E., Wandersman, A., Florin, P., Rich, R. C., & Chavis, D. (1990). Benefits, costs, incentive management and participation in voluntary organizations: A means to understanding and promoting empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 18(1), 117-149.
- Price, T. F., Peterson, C. K., & Harmon-Jones, E. (2012). The emotive neuroscience of embodiment. *Motivation and Emotion*, 36(1), 27-37.
- Rank, B., & Wakenhut, R. (1998). Ein Bedingungsmodell des Praxistransfers. In B. Rank & R. Wakenhut (Eds.), *Sicherung des Praxistransfers im Führungskräfte-Training*. München: Hampp.
- Rappaport, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. *Prevention in Human Services*, 3, 1-7.

- Rasch, B., Frieze, M., Hofmann, W., & Naumann, E. (2014). Varianzanalyse mit Messwiederholung. In B. Rasch, M. Frieze, W. Hofmann, & E. Naumann (Eds.), *Quantitative Methoden 2. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (pp. 65-92). Berlin: Springer.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33(1), 52-69.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Rollett, W. (2000). Motivation and action in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner, M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. (pp. 503-529). San Diego, CA: Academic Press.
- Rich, R. C., Edelstein, M., Hallman, W. K., & Wandersman, A. H. (1995). Citizen participation and empowerment: The case of local environmental hazards. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 657-676.
- Richert, J., Reuter, T., Wiedemann, A. U., Lippke, S., Ziegelmann, J., & Schwarzer, R. (2010). Differential effects of planning and self-efficacy on fruit and vegetable consumption. *Appetite*, 54(3), 611-614.
- Richman, C. L., & Rehberg, H. (1986). The development of self-esteem through the martial arts. *International Journal of Sport Psychology*, 17(3), 234-239.
- Robert Koch Institut. (2008). Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS) 2003 – 2006: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland. Berlin: Robert Koch Institut.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (2014). *Entwicklung der Persönlichkeit: Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten* (16. Aufl. ed.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rogge, K. (2014). „StarkmacherSchule“ - eine qualitative Analyse zur Nachhaltigkeit des Projekts an der S.-Schule, D. (Unveröffentlichte Zulassungsarbeit), Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, 63, 581-592.
- Rudolph, A., Schröder-Abé, M., Riketta, M., & Schütz, A. (2010). Easier when done than said! Implicit self-esteem predicts observed or spontaneous behavior, but not self-reported or controlled behavior. [Leichter getan als gesagt! Implizites Selbstwertgefühl sagt beobachtbares oder spontanes Verhalten voraus, aber nicht selbst berichtetes oder kontrolliertes Verhalten]. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 218(1), 12-19.
- Rudolph, A., Schütz, A., & Schröder-Abé, M. (2008). Selbstkonzept, Selbstwert und Selbstwertregulation. In S. C. Herpertz, F. Caspar, & C. Mundt (Eds.), *Störungsorientierte Psychotherapie* (pp. 207-226). München: Urban & Fischer Elsevier.
- Saldern, M. v., & Littig, K. E. (1987). Landauer Skalen zum Sozialklima für 4.-13. Klassen.
- Salerno, L., Lo Coco, G., Gullo, S., Iaconopelli, R., Caltabiano, M. L., & Ricciardelli, L. A. (2015). Self-esteem mediates the associations among negative affect, body disturbances, and interpersonal problems in treatment-seeking obese individuals. *Clinical Psychologist*, 19(2), 85-95.
- Salomon, G., & Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24(2), 113-142.
- Satir, V. (2015). *Selbstwert und Kommunikation: Familientherapie für Berater und zur Selbsthilfe* (Jubiläumsausg. ed.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Satow, L. (2000). *Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung: Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I*. (Dissertation), Freie Universität Berlin. Retrieved from <http://www.redi->

- bw.de/db/ebSCO.php/search.ebSCOhost.com/login.aspx%3fdirect%3dtrue%26db%3dpdx%26AN%3d0141007%26site%3dehost-live, 12.12.2015
- Satow, L. (2002). Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. In M. Jerusalem & D. Hopf (Eds.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, Zeitschrift für Pädagogik: 44. Beiheft* (pp. 214 S.). Weinheim: Beltz.
- Satow, L., & Bäßler, J. (1998). Selbstwirksamkeit und körperliches Befinden Jugendlicher. *Unterrichtswissenschaft*, 26(2), 127-139.
- Schauder, T. (2012). Zur Entwicklung des Selbstwertgefühls von Kindern und Jugendlichen in Deutschland zwischen 1989-2009. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 61(3), 198-213.
- Scheffel, E. (2012). *Implementation des Heidelberger Kompetenztrainings bei jugendlichen TennisspielerInnen - eine Fallstudie*. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Schermuly, C. C., Meyer, B., & Dämmer, L. (2013). Leader-Member Exchange and Innovative Behavior. The Mediating Role of Psychological Empowerment. *Journal of Personnel Psychology*, 12(3), 132-142.
- Scheuermann, D. H. (2012). *Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung durch das Heidelberger Kompetenztraining (HKT) - eine Praxisdokumentation und Wirksamkeitsstudie im Rahmen einer Sportler- und Trainerfortbildung im Reha-Zentrum Neckar-Odenwald in Eberbach*. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Schiefele, U., & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D Praxisgebiete, Serie I Pädagogische Psychologie, Band 2 Psychologie des Lernens und der Instruktion* (pp. 249–278). Göttingen: Hogrefe.
- Schiepek, G., & Cremers, S. (2003). Ressourcenorientierung und Ressourcendiagnostik in der Psychotherapie. In H. Schemmel & J. Schaller (Eds.), *Ressourcen: Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit* (pp. 147-194). Tübingen: DGVT Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Schmidt, F., & Thamm, A. (2008). *Wirkungen und Wirkfaktoren im Coaching - Verringerung von Prokrastination und Optimierung des Lernverhaltens bei Studierenden*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Osnabrück. Universität Osnabrück.
- Schmidt, G. (2001). Systemisch-hypnotherapeutische Konzepte für die Kooperation mit depressiv definierten Menschen und ihren Beziehungssystemen. *Psychotherapie im Dialog*, 2(4), 418-430.
- Schmidt, M., & Otto, B. (2010). Direkte und indirekte Interventionen. In T. Hascher & B. Schmitz (Eds.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (pp. 235-242). Weinheim: Juventa.
- Schmitt, M., & Altstötter-Gleich, C. (2010). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitspsychologie kompakt*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Schmitz, B. (2001). Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende: Eine prozessanalytische Untersuchung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15(3-4), 181-197.
- Schmitz, B. (2003). Selbstregulation - Sackgasse oder Weg mit Forschungsperspektive? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(3/4), 221-232.

- Schmitz, B., Landmann, M., & Perels, F. (2007). Das Selbstregulationsprozessmodell und theoretische Implikationen. In M. Landmann & B. Schmitz (Eds.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (pp. 312-326). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmitz, B., & Schmidt, M. (2007). Einführung in die Selbstregulation. In M. Landmann & B. Schmitz (Eds.), *Selbstregulation erfolgreich fördern: Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (pp. 9-19). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, T. (2007). *Evaluation des Heidelberger-Kompetenz-Trainings bezüglich seiner Wirkungen auf die Kernkompetenz Konzentrationsfähigkeit am Beispiel der Klasse 5*. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Schnell, R., Hill, P. B., & Esser, E. (1999). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schrader, J. (2003). Wissensformen in der Weiterbildung. In W. Giesecke (Ed.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (pp. 228-253). Bielefeld.
- Schröder-Abé, M., Rudolph, A., & Schütz, A. (2007). High implicit self-esteem is not necessarily advantageous: Discrepancies between explicit and implicit self-esteem and their relationship with anger expression and psychological health. *European Journal of Personality*, 21(3), 319-339.
- Schröder-Abé, M., Rudolph, A., Wiesner, A., & Schütz, A. (2007). Self-esteem discrepancies and defensive reactions to social feedback. *International Journal of Psychology*, 42(3), 174-183.
- Schröder-Abé, M., & Schütz, A. (2007). Selbstkonzept und Selbstwertschätzung. *Persönlichkeitsstörungen - Theorie und Therapie*, 11(1), 3-11.
- Schunk, D. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux & J. E. Maddux (Eds.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. (pp. 281-303). New York, NY: Plenum Press.
- Schunk, D., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71-96). Greenwich, CT: Information Age.
- Schunk, D., & Rice, J. M. (1985). Verbalization of comprehension strategies: Effects on children's achievement outcomes. *Human Learning: Journal of Practical Research & Applications*, 4(1), 1-10.
- Schüßler, I. (2007). *Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schütz, A. (2000). *Psychologie des Selbstwertgefühls: von Selbstakzeptanz bis Arroganz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schütz, A., & Sellin, I. (2003). Selbst und Informationsverarbeitung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24(3), 151-161.
- Schütz, A., & Sellin, I. (2006). Multidimensionale Selbstwertskala.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen - Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Eds.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik: 44. Beiheft* (pp. 28-53). Weinheim: Beltz Verlag.
- Schwarzer, R., & Kuhl, J. (2006). Themenheft Selbstregulation und Gesundheit. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 14(2), 31-94.

- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive Psychology at School: A School-Based Intervention to Promote Adolescents' Mental Health and Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1289-1311.
- Sieland, B., & Schäuble, W. (1976). Training und Transfer. In M. Sader, W. Schäuble, & W. Theis (Eds.), *Verbesserung von Interaktion durch Gruppendynamik, Psychologische Grundlagen und pragmatische Strukturierungen* (pp. 129-169). Münster: Aschendorff.
- Silbereisen, R. K., & Albrecht, H. T. (1990). Konstanz und Wandel der Ablehnung durch Gleichaltrige: Untersuchungen bei Jugendlichen zwischen 11 und 17 Jahren. In H.-C. Steinhausen (Ed.), *Das Jugendalter. Entwicklungen, Probleme, Hilfen* (pp. 31-46). Bern: Huber.
- Silverstone, P. H. (1991). Low self-esteem in different psychiatric conditions. *British Journal of Clinical Psychology*, 30(2), 185-188.
- Simon, A. (2007). *Sport, Freizeitverhalten und Konzentration - Quasi-experimentelle Untersuchung der Wirkung der Heidelberger Kompetenz Trainings auf die Konzentration in der Sekundarstufe I*. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Souvignier, E., & Mokhesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16(1), 57-71.
- Späth, A. (2003). *Das Selbstwertgefühl Jugendlicher als Produkt sozialer Prozesse. Einfluss der Familie, der Schule und der Peer-Group* (Diplomarbeit), Katholische Fachhochschule Freiburg im Breisgau, München: Grin Verlag.
- Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider, & P. Stanat (Eds.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (pp. 200-230). Münster: Waxmann.
- Starkmacher e.V. (2012). *StarkmacherSchule - Schüler stark machen fürs Leben* (Projekt-Broschüre).
- Steiger, A. E., Allemand, M., Robins, R. W., & Fend, H. A. (2014). Low and decreasing self-esteem during adolescence predict adult depression two decades later. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(2), 325-338.
- Steinke, I. (2009). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *Qualitative Forschung*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.
- Steyer, R., Eid, M., & Schwenkmezger, P. (1997). Modeling true intraindividual change: True change as a latent variable. *Methods of Psychological Research*, 2(1), 21-33.
- Storch, M. (2009). Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation. In B. Birgmeier (Ed.), *Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun?* (pp. 183-205). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sygusch, R. (2007). *Psychosoziale Ressourcen im Sport: ein sportartenorientiertes Förderkonzept für Schule und Verein*. Schorndorf: Hofmann.
- Techniker Krankenkasse. (2013). TK-Studie zur Stresslage der Nation (»Bleib locker, Deutschland«).
- Tice, D. M. (1993). The social motivations of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. (pp. 37-53). New York: Plenum Press.
- Tremayne, P., & Tremayne, B. (2004). Children and sport psychology. In T. Morris, J. Summers, T. Morris, & J. Summers (Eds.), *Sport psychology: Theory, applications and issues* (pp. 529-546). Milton, Queensland, Australia: John Wiley & Sons Australia.

- Tschacher, W., & Storch, M. (2012). Die Bedeutung von Embodiment für Psychologie und Psychotherapie. *Psychotherapie in Psychiatrie, Psychotherapeutischer Medizin und Klinischer Psychologie*, 17(2), 259-267.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tsirigotis, C. (2011). Empowermentprozesse anregen - fördern - begleiten: Systemische Arbeitsweisen. In A. Lenz (Ed.), *Empowerment. Handbuch für die ressourcenorientierte Praxis* (pp. 161-182). Tübingen: DGVT Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2002). Self-Esteem and Socioeconomic Status: A Meta-Analytic Review. *Personality and Social Psychology Review*, 6(1), 59-71.
- van Aken, M. A. G., & Asendorpf, J. B. (1997). Support by parents, classmates, friends and siblings in preadolescence: Covariation and compensation across relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(1), 79-93.
- von Collani, G., & Herzberg, P. Y. (2003). Zur internen Struktur des globalen Selbstwertgefühls nach Rosenberg. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24(1), 9-22.
- von Hentig, H. (2004). Einführung in den Bildungsplan 2004. In Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg (Ed.), *Bildungsplan 2004 Realschule* (pp. 7-19). Retrieved from www.bildungsstandards-bw.de, 20.12.2015.
- Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner, M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. (pp. 727-747). San Diego, CA: Academic Press.
- Weinstein, C. E., Zimmermann, S. A., & Palmer, D. R. (1988). Assessing learning strategies: The design and development of the LASSI. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, P. A. Alexander, C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. (pp. 25-40). San Diego, CA: Academic Press.
- Werth, S., Wagner, W., Ogrin, S., Trautwein, U., Friedrich, A., Keller, S., . . . Schmitz, B. (2012). Förderung des selbstregulierten Lernens durch die Lehrkräftefortbildung "Lernen mit Plan": Effekte auf fokale Trainingsinhalte und die allgemeine Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 291-305.
- Widaman, K. F., & Reise, S. P. (1997). Exploring the measurement invariance of psychological instruments: Applications in the substance use domain. In K. J. Bryant, M. Windle, S. G. West, K. J. Bryant, M. Windle, & S. G. West (Eds.), *The science of prevention: Methodological advances from alcohol and substance abuse research*. (pp. 281-324). Washington, DC: American Psychological Association.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics; or control and communication in the animal and the machine*. Oxford, England: John Wiley.
- Wild, K.-P., & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185-200.
- Willutzki, U. (2013). Ressourcen: Einige Bemerkungen zur Begriffsklärung. In J. Schaller & H. Schemmel (Eds.), *Ressourcen.... Ein Hand- und Lesebuch zur psychotherapeutischen Arbeit* (pp. 61-82). Tübingen: DGVT Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner, M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. (pp. 531-566). San Diego, CA: Academic Press.

- Winnewisser, R. (2013). *Mentales Training im Nachwuchsleistungssport. Eine Untersuchung der Wirksamkeit des Heidelberger Kompetenztrainings (HKT) zur Förderung mentaler Stärke bei jugendlichen Leistungssportlern*. (unveröffentlichte Masterarbeit), Ruprecht-Karls Universität Heidelberg.
- Winter, C. (2007). *Analyse und Förderung selbstregulierten Lernens durch Self-Monitoring*. Hamburg: Kovac.
- Wirtz, M. (2004). Über das Problem fehlender Werte: Wie der Einfluss fehlender Informationen auf Analyseergebnisse entdeckt und reduziert werden kann. *Die Rehabilitation*, 43(2), 109-115.
- Wise, J. B., & Trunnell, E. P. (2001). The Influence of Sources of self-efficacy upon efficacy strength. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23(4), 268-280.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *The Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Wright, S. L., Jenkins-Guarnieri, M. A., & Murdock, J. L. (2013). Career development among first-year college students: College self-efficacy, student persistence, and academic success. *Journal of Career Development*, 40(4), 292-310.
- Wulfhorst, B., & Hurrelmann, K. (Eds.). (2009). *Handbuch Gesundheitserziehung*. Bern: Huber.
- Yi, M. Y., & Davis, F. D. (2003). Developing and Validating an Observational Learning Model of Computer Software Training and Skill Acquisition. *Information Systems Research*, 14(2), 146-169.
- Zagórska, A., & Guskowska, M. (2014). A program to support self-efficacy among athletes. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(3), e121-e128.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. (pp. 202-231). New York, NY: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000b). Empowerment Theory: Psychological, Organizational, and Community Levels of Analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of Community Psychology* (pp. 43-64). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-599.
- Zimmerman, M. A., & Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16(5), 725-750.
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Milioni, M., Ceravolo, R., . . . Caprara, G. V. (2014). The relation between prosociality and self-esteem from middle-adolescence to young adulthood. *Personality and Individual Differences*, 63, 24-29.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung B-1. Die hierarchische multidimensionale Struktur des Selbstkonzepts und seiner Facetten nach Shavelson, Hubner und Stanton (1976).....	20
Abbildung B-2. Die Bewältigung von Anforderungssituationen nach dem Anforderungs-Bewältigungs-Paradigma (vgl. Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 21).	22
Abbildung B-3. Komponenten der Selbstregulation in der präaktionalen, aktionalen und postaktionalen Phase (in Anlehnung an Schmitz & Schmidt, 2007).	35
Abbildung B-4. Das konsistenztheoretische Modell des psychischen Geschehens (in Anlehnung an Grawe, 2004, S. 189).	45
Abbildung B-5. Einflussfaktoren auf die Nachhaltigkeit von Interventionen.....	52
Abbildung B-6. Der HKT-Baum mit den vier Bausteinen des Heidelberger Kompetenztrainings.	63
Abbildung B-7. Bausteine und Ablauf des „StarkmacherSchule“-Projekts.	69
Abbildung C-1. Evaluationsdesign des „StarkmacherSchule“-Projekts.....	73
Abbildung C-2. Einordnung der untersuchten abhängigen Variablen in ein integriertes Modell basierend auf der Taxonomie von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2008).....	74
Abbildung C-3. Einordnung der untersuchten Einflussvariablen.	76
Abbildung D-1. Ablaufmodell der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse, angelehnt an Mayring (2003).	92
Abbildung D-2. Entwicklung der Selbstregulation in Interventions- und Vergleichsgruppe (Pilotstudie).	99
Abbildung D-3. Entwicklung der Selbstwirksamkeit in Interventions- und Vergleichsgruppe (Pilotstudie).	99
Abbildung D-4. Entwicklung des Selbstwerts in Interventions- und Vergleichsgruppe (Pilotstudie).	100
Abbildung D-5. Entwicklung der Selbstregulation von Jungen und Mädchen in der Interventionsgruppe über das Schuljahr hinweg (Pilotstudie).....	101
Abbildung D-6. Entwicklung der Selbstwirksamkeit in der Interventionsgruppe über das Schuljahr hinweg, in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund (Pilotstudie).....	102
Abbildung D-7. Mittelwerte der Itemantworten zur Einschätzung der Musicalprojektwoche (Pilotstudie).	104
Abbildung D-8. Häufigkeit der Anwendung der HKT-Methoden in der Schule (Pilotstudie).	106

Abbildung D-9. Häufigkeit der Anwendung der HKT-Methoden außerhalb der Schule (Pilotstudie).	106
Abbildung D-10. Häufigkeitsverteilung der Erreichung der im HKT gesetzten Ziele (Pilotstudie).	108
Abbildung D-11. Häufigkeitsverteilung der Zufriedenheit mit der Erreichung der im HKT gesetzten Ziele (Pilotstudie).	108
Abbildung D-12. Entwicklung des Sozialklimas in Interventions- und Vergleichsgruppe über das Schuljahr hinweg (Pilotstudie).	110
Abbildung E-1. Pfaddiagramm eines Strukturgleichungsmodells mit zwei latenten Variablen X_1 und X_2 , die jeweils durch zwei Indikatoren Y_1 - Y_4 gemessen werden. Die latente Variable X_1 sagt die latente Variable X_2 vorher. Rechts sind die zugehörigen Regressionsgleichungen abgebildet. β : latenter Pfadkoeffizient, λ_i : Faktorladungen, ϵ_i : Fehlervariablen der Indikatoren, ζ : latente Residualvariable.	132
Abbildung E-2. Neighbor-Change-Modell für Selbstwirksamkeit. λ_i : zeitlich invariante Faktorladungsparameter; $\epsilon_{i,k}$: Messfehlervariable).....	133
Abbildung E-3. Entwicklung der vier Facetten der Selbstregulation, der Selbstwirksamkeit und des Selbstwerts in Interventions- und Vergleichsgruppe (Hauptstudie).	145
Abbildung E-4. Histogramm der Zufriedenheit mit dem HKT-Training (Hauptstudie).....	149
Abbildung E-5. Histogramm der wahrgenommenen Nützlichkeit des HKT-Trainings (Hauptstudie).....	149
Abbildung E-6. Mittelwerte der Itemantworten zur Einschätzung der Musicalprojektwoche (Hauptstudie).....	154
Abbildung E-7. Häufigkeit der Anwendung der HKT-Methoden in der Schule (Hauptstudie).	156
Abbildung E-8. Häufigkeit der Anwendung der HKT-Methoden außerhalb der Schule (Hauptstudie).....	157
Abbildung E-9. Häufigkeitsverteilung der Erreichung der im HKT gesetzten Ziele (Hauptstudie).	158
Abbildung E-10. Häufigkeitsverteilung der Zufriedenheit mit der Erreichung der im HKT gesetzten Ziele (Hauptstudie).	158
Abbildung E-11. Verteilung der Schulnote für das Gesamtprojekt (Hauptstudie).....	159
Abbildung E-12. Entwicklung des Sozialklimas in Interventions- und Vergleichsgruppe über das Schuljahr hinweg (Hauptstudie).	160
Abbildung A1-1. Verteilung der Schwierigkeiten der Selbstregulations-Items zum ersten Messzeitpunkt (Pilotstudie).	223
Abbildung A1-2. Vier-Faktoren-Modell der Selbstregulation.....	226

Tabellenverzeichnis

Tabelle B-1. Vergleich der Arbeitsweise von Intentionsgedächtnis und Extensionsgedächtnis (in Anlehnung an Storch, 2009).....	38
Tabelle D-1. Skalen des Schülerfragebogens (Pilotstudie).....	84
Tabelle D-2. Konventionen für die Interpretation des Effektstärkemaßes η^2	89
Tabelle D-3. Deskriptive Kennwerte der abhängigen Variablen Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstwert (Pilotstudie).	94
Tabelle D-4. Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung und den abhängigen Variablen Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstwert (Pilotstudie; Wilks Lambda).....	95
Tabelle D-5. Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung (Pilotstudie).	95
Tabelle D-6. Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung im Prä-Post-Vergleich und den vier Facetten der Selbstregulation als abhängige Variablen (Pilotstudie; Wilks Lambda).....	96
Tabelle D-7. Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung im Prä-Post-Vergleich und den Facetten der Selbstregulation als abhängige Variablen (Pilotstudie).....	96
Tabelle D-8. Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung im Post-Follow-up-Vergleich und den abhängigen Variablen Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstwert (Pilotstudie; Wilks Lambda).	97
Tabelle D-9. Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung im Post-Follow-up-Vergleich und den abhängigen Variablen Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstwert (Pilotstudie; Wilks Lambda).	97
Tabelle D-10. Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung im Post-Follow-up-Vergleich und den vier Facetten der Selbstregulation als abhängige Variablen (Pilotstudie; Wilks Lambda).....	98
Tabelle D-11. Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung im Post-Follow-up-Vergleich und den Facetten der Selbstregulation als abhängige Variablen (Pilotstudie; Wilks Lambda).....	98
Tabelle D-12. Deskriptive Kennwerte der Items zur Einschätzung der Projektwoche (Pilotstudie)...	104
Tabelle D-13. Kategoriensystem für die Antworten auf die offene Frage im Schülerfragebogen (Pilotstudie).	111
Tabelle D-14. Kategoriensystem für das Interview mit den HKT-Lehrern (Pilotstudie).....	112
Tabelle D-15. Kategoriensystem für das Interview mit dem Schulleiter (Pilotstudie).	115

Tabelle E-1. Überblick über die Schulen der Stichprobe (Hauptstudie).....	121
Tabelle E-2. Soziodemografische Charakteristika der Interventions- und Vergleichsgruppe zum Prätest (Hauptstudie; gültige Prozente).....	122
Tabelle E-3. Skalen des Schülerfragebogens (Hauptstudie).....	127
Tabelle E-4. Konventionen für die Interpretation des Effektstärkemaßes d (nach Cohen, 1992).	134
Tabelle E-5. Deskriptive Kennwerte der abhängigen Variablen Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstwert (Hauptstudie).....	140
Tabelle E-6. Ergebnisse des Latent-Change-Modells zur Entwicklung der Facetten der Selbstregulation (Hauptstudie): Unstandardisierte Mittelwerte und Standardabweichungen der Prätestwerte und der Differenzvariablen, Koeffizienten der Regressionen auf den Prädiktor Gruppe und Modellfitstatistiken.....	141
Tabelle E-7. Ergebnisse des Latent-Change-Modells zur Entwicklung der Selbstwirksamkeit (Hauptstudie): Unstandardisierte Mittelwerte und Standardabweichungen der Prätestwerte und der Differenzvariablen, Koeffizienten der Regressionen auf den Prädiktor Gruppe und Modellfitstatistiken.	143
Tabelle E-8. Ergebnisse des Latent-Change-Modells zur Entwicklung der Selbstwirksamkeit (Hauptstudie): Unstandardisierte Mittelwerte und Standardabweichungen der Prätestwerte und der Differenzvariablen, Koeffizienten der Regressionen auf den Prädiktor Gruppe und Modellfitstatistiken.	144
Tabelle E-9. Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse auf die Zufriedenheit mit dem HKT-Training (Einschluss).....	150
Tabelle E-10. Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse auf die wahrgenommene Nützlichkeit des HKT-Trainings für die Schule (Einschluss).....	151
Tabelle E-11. Kategoriensystem für die Bewertung der HKT-Trainings im Posttest (Hauptstudie)....	152
Tabelle E-12. Deskriptive Kennwerte der Items zur Einschätzung der Projektwoche (Hauptstudie).	154
Tabelle E-13. Kategoriensystem für die Bedeutung und Veränderungen durch das Projekt im Follow-up-Test (Hauptstudie).	161
Tabelle A1-1. Itemformulierungen, Schwierigkeiten und Trennschärfen (korrigierte Item-Skala-Korrelation; Pilotstudie).	221
Tabelle A1-2. Modellfit-Statistiken zum Vergleich des Ein-Faktor-Modells mit den Vier-Faktoren-Modellen der angenommenen und empirisch erhaltenen Struktur.....	224
Tabelle A1-3. Faktorenstruktur der Selbstregulationsitems mit Faktorladungen, Kommunalitäten und Trennschärfen.	224
Tabelle A1-4. Korrelationsmatrix der vier Faktoren der Selbstregulationsskala (F1-F4) mit Selbstwirksamkeit (SWK) und Selbstwert (SW) zum ersten Messzeitpunkt.	227

Tabelle A1-5. Model-Fit-Statistiken in der Hauptstudie.....	228
Tabelle A1-6. Faktorenstruktur der Selbstregulationsitems mit Faktorladungen, Kommunalitäten und Trennschärfen in der Hauptstudie.	228
Tabelle A1-7. Korrelationsmatrix der vier Faktoren der Selbstregulationsskala (F1-F4) mit Selbstwirksamkeit (SWK), Selbstwert (SW), Selbstregulation nach Schwarzer (SR) und Lageorientierung nach Misserfolg (LM) zum ersten Messzeitpunkt.....	230
Tabelle A2-1. Items der Skala Sozialklima (Lehrer-Schüler-Beziehung; Schüler-Schüler- Beziehung; Saldern & Littig, 1987).	231
Tabelle A2-2. Items der Skala Sozialklima (Gefühl der Zugehörigkeit; PISA-Konsortium Deutschland et al., 2006).	231
Tabelle A2-3. Items der Skala Schüler-Lehrer-Beziehung (Lernbedingungen in der Schule: Schüler-Lehrer-Verhältnis; PISA-Konsortium Deutschland et al., 2006).	231
Tabelle A2-4. Items der Skala Selbstwert (von Collani & Herzberg, 2003).	233
Tabelle A2-5. Items der Skala Selbstwert (PISA-Konsortium Deutschland et al., 2006).	233
Tabelle A2-6. Items der Skala Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999).	234
Tabelle A2-7. Items der Skala Trainingsmotivation (Yi & Davis, 2003).	234
Tabelle A2-8. Items der Skala Bewertung Musicalwoche.	235
Tabelle A2-9. Items der Skala Selbstregulation (Schwarzer & Jerusalem, 1999).	235
Tabelle A2-10. Items der Skala Selbstwert (Kuhl & Fuhrmann, 1997).	236
Tabelle A2-11. Items der Skala zum Migrationshintergrund (Frey et al., 2009).	236
Tabelle A2-12. Item zur Erfassung des Schulabschlusses der Eltern (Frey et al., 2009).	236
Tabelle A2-13. Item zur Anzahl der Bücher im Haushalt (Frey et al., 2009).	237
Tabelle A2-14. Items zu Durchführungsbedingungen des Heidelberger Kompetenztrainings (Frey et al., 2009; PISA-Konsortium Deutschland et al., 2006).	238
Tabelle A3-1. Deskriptive Kennwerte der vier Facetten der Selbstregulation (Pilotstudie).	239
Tabelle A3-2. Deskriptive Kennwerte der vier Facetten der Selbstregulation (Hauptstudie).....	239
Tabelle A4-1. Standardisierte Regressionskoeffizienten des Latent-Change-Modells zur Vorhersage der Differenzvariable (prä-post) der Konzentration durch Personen-, Umwelt- und Interventionsmerkmale und der Differenzvariable (post-follow-up) durch die Häufigkeit der Anwendung der Methoden; Einzel-Regressionen und Gesamtmodell.	240
Tabelle A4-2. Standardisierte Regressionskoeffizienten des Latent-Change-Modells zur Vorhersage der Differenzvariable (prä-post) der Symbolnutzung durch Personen-, Umwelt- und	

Interventionsmerkmale und der Differenzvariable (post-follow-up) durch die Häufigkeit der Anwendung der Methoden; Einzel-Regressionen und Gesamtmodell.....	240
Tabelle A4-3. Standardisierte Regressionskoeffizienten des Latent-Change-Modells zur Vorhersage der Differenzvariable (prä-post) der Zielvisualisierung durch Personen-, Umwelt- und Interventionsmerkmale und der Differenzvariable (post-follow-up) durch die Häufigkeit der Anwendung der Methoden; Einzel-Regressionen und Gesamtmodell.....	241
Tabelle A4-4. Standardisierte Regressionskoeffizienten des Latent-Change-Modells zur Vorhersage der Differenzvariable (prä-post) der Bewusstheit und des Einsatzes von Zielen und Stärken durch Personen-, Umwelt- und Interventionsmerkmale und der Differenzvariable (post-follow-up) durch die Häufigkeit der Anwendung der Methoden; Einzel-Regressionen und Gesamtmodell.	241
Tabelle A4-5. Standardisierte Regressionskoeffizienten des Latent-Change-Modells zur Vorhersage der Differenzvariable (prä-post) der Selbstwirksamkeit durch Personen-, Umwelt- und Interventionsmerkmale und der Differenzvariable (post-follow-up) durch die Häufigkeit der Anwendung der Methoden; Einzel-Regressionen und Gesamtmodell.....	242
Tabelle A4-5. Standardisierte Regressionskoeffizienten des Latent-Change-Modells zur Vorhersage der Differenzvariable (prä-post) des Selbstwerts durch Personen-, Umwelt- und Interventionsmerkmale und der Differenzvariable (post-follow-up) durch die Häufigkeit der Anwendung der Methoden; Einzel-Regressionen und Gesamtmodell.....	242
Tabelle A4-7. Korrelationen der Zufriedenheit und der wahrgenommenen Nützlichkeit des HKT-Trainings mit den Durchführungsbedingungen (Hauptstudie).	243
Tabelle A6-1. Kategoriensystem für das Interview mit den HKT-Lehrern (Pilotstudie).	262
Tabelle A7-1. Kategoriensystem für das Interview mit dem Schulleiter (Pilotstudie).	264
Tabelle A8-1. Kategoriensystem für die Bewertung der HKT-Trainings im Posttest (Hauptstudie). ..	265
Tabelle A9-1. Kategoriensystem für die Bedeutung und Veränderungen durch das Projekt im Follow-up (Hauptstudie).	267

Anhang

A1 Entwicklung eines Fragebogens zur Messung der Selbstregulationsstrategien, die im HKT-Training vermittelt werden

Das Ziel des Heidelberger Kompetenztrainings besteht in der Stärkung der Selbstregulationsfähigkeit der Teilnehmer. Nach Zimmerman bezieht sich Selbstregulation auf die zielgerichtete Beeinflussung eigener Gedanken, Gefühle und Handlungen, um persönliche Ziele zu erreichen (König & Kleinmann, 2006; Zimmerman, 2000a). Hierzu verwendet das Individuum Maßnahmen und Strategien, um in Inkongruenzsituationen den aktuellen Ist-Zustand einem erwünschten Soll-Zustand anzunähern (Schmitz & Schmidt, 2007). Kern des Selbstregulationsansatzes ist demnach die adaptive Zielverfolgung. Die Definition impliziert Grawes Ansatz von Inkongruenzen. Selbstregulationsmaßnahmen können dabei kognitiver, metakognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art sein.

Das Heidelberger Kompetenztraining stellt zur Stärkung der Selbstregulationsfähigkeit vier Module bereit. Im ersten Modul lernen die Teilnehmer Kriterien kennen, nach denen Ziele formuliert werden sollten (spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch, terminiert, positiv formuliert, eigenverantwortlich erreichbar). Weiterhin lernen sie, sich die Zielerreichung konkret anhand aller Sinne vorzustellen und dabei ein körperliches Gefühl für die Erreichung des Ziels zu entwickeln. Die Zielerreichung wird anhand eines Symbols festgehalten. Die Konzentration stellt im HKT eine zentrale Ressource dar (siehe auch Pickl, 2004). Um die aktionale Phase der Zielverfolgung zu unterstützen, werden die Zugangswege zur Konzentration geschult (Zentrierung, Atmung, Haltung, Muskelspannung) und die Teilnehmer lernen, sich in einen konzentrierten Zustand zu versetzen. Auch hier kann ein Symbol erarbeitet werden, das die Teilnehmer unterstützt, sich schnell in die Konzentration zurück zu bringen. Als weitere Hilfe bei der Zielverfolgung und beim Aufbau und Erhalt von Motivation werden sich die Teilnehmer ihrer Stärken bewusst und lernen, diese bewusst zu aktivieren. Auch hier kann ein Stärkensymbol genutzt werden. Um möglichen Hindernissen auf dem Weg der Zielerreichung zu begegnen, lernen sie, relevante Widerstände zu identifizieren, Lösungsstrategien für diese zu formulieren und lernen Möglichkeiten der mentalen Abschirmung kennen. Ziel des Fragebogens ist es, die im Training vermittelten Kompetenzen adäquat abzubilden und zu überprüfen, ob nach dem Training die genannten Kompetenzen in stärkerem Ausmaß vorhanden sind und eingesetzt werden. Hierzu soll die subjektive Wahrnehmung über die Ausprägung bzw. den adaptiven Einsatz der Kompetenzen abgebildet werden.

Fragebögen zur Erfassung der Selbstregulation wie der „Motivated Strategies for Learning Questionnaire“ (MSLQ; Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993), das „Learning and Studies Inventory“ (LASSI; Weinstein, Zimmermann, & Palmer, 1988), „Lernstrategien im Studium“ (LIST; Wild & Schiefele, 1994) und das „Kieler Lernstrategien-Inventar“ (KSI; Baumert, Heyn, & Köller, 1992) erheben kognitive, metakognitive und ressourcenorientierte Lernstrategien. Da sich diese auf konkrete Lernsituationen beziehen, das Heidelberger Kompetenztraining jedoch auch auf Bereiche

außerhalb des Schulkontexts angewendet werden kann, sind diese Fragebögen für die Erhebung ungeeignet.

Schwarzer (1999) entwickelte eine Skala zur Messung der Selbstregulation. Diese umfasst 10 Items und bildet die Tendenz ab, „schwierige Handlungen auch dann aufrechtzuerhalten, wenn Einflüsse auftreten, die die Motivation und Aufmerksamkeit beeinträchtigen“ (Schwarzer & Jerusalem, 1999, S. 92). Erfasst werden vor allem die Konzentrationsfähigkeit, die Abschirmung vor Ablenkungen sowie die Emotionskontrolle, d.h. der Erhalt der Motivation und deren Wiederherstellung nach Rückschlägen. Zur Erfassung der Kompetenzen, die im Heidelberger Kompetenztraining vermittelt werden, reicht diese Skala jedoch ebenfalls nicht aus, da im HKT ebenso die Themen Zielsetzung und Stärkenaktivierung behandelt und sowohl digitale als auch analoge Strategien vermittelt werden. Daher wurde in einem deduktiv-induktiven Verfahren ein Fragebogen zur Erfassung der HKT-Teilziele entwickelt. Dieser sollte möglichst kurz und gleichzeitig reliabel sein und die vier HKT-Dimensionen (Ziele, Konzentration, Stärken, Abschirmung) abbilden.

Hierzu wurde ein Fragebogen entwickelt, in einer Vorstudie getestet und überarbeitet. Im Projekt „StarkmacherSchule“ wurde dieser dann erneut in der Pilotstudie anhand von Itemkennwerten (Schwierigkeit, Trennschärfe) und Gütekriterien (Reliabilität, Dimensionalität, konvergente und divergente Validität) überarbeitet und in der Hauptstudie mithilfe einer konfirmatorischen Faktorenanalyse überprüft.

Zur Überprüfung der konvergenten Validität der Testwertinterpretationen konnten die in den Studien ebenfalls erhobenen Skalen zur Messung der Selbstwirksamkeit und des Selbstwerts herangezogen werden. Wie in Abschnitt B-1.4 beschrieben, wurden moderate bis hohe positive Zusammenhänge zwischen den Konstrukten Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstwert bereits vielfach nachgewiesen. Demgemäß wurden mittlere bis hohe positive Korrelationen zwischen den Konstrukten erwartet. In der Hauptstudie wurden zusätzlich die Skala Selbstregulation von Schwarzer (1999) und die Skala zur Lageorientierung nach Misserfolg aus dem Selbststeuerungsinventar (SSI-K) von Kuhl und Fuhrmann (1998) erhoben. Kuhl unterscheidet die Konstrukte Handlungs- und Lageorientierung, wobei Lageorientierung die Unfähigkeit bezeichnet, „negative Emotionen als Folge eines belastenden Erlebnisses herabzuregulieren“ (Langens, 2009, S. 103). Das Heidelberger Kompetenztraining bezieht sich nicht auf den Umgang mit Misserfolg, gleichzeitig beschreibt die Fähigkeit zur Selbstregulation einen eher proaktiven Umgang mit Schwierigkeiten. Daher sollte die Selbstregulations-Skala nur geringfügig und negativ mit Lageorientierung nach Misserfolg korrelieren. Die Analysen wurden mithilfe von SPSS 20 und MPlus 6.12 durchgeführt.

Im Folgenden werden die verwendeten Itemkennwerte und Gütekriterien erläutert (Abschnitt 1.1). Danach wird die Entwicklung der Skala dargestellt und diskutiert (Abschnitt 1.2 und 1.3).

1.1 Itemkennwerte und psychometrische Eigenschaften von Tests

Schwierigkeit

Die Schwierigkeit P eines Items bezeichnet den Anteil der Probanden, die dieses Item im Sinne einer höheren Merkmalsausprägung beantwortet haben. Hohe Werte zeigen an, dass eine hohe Anzahl an Personen das Item richtig lösen bzw. bejahen (Moosbrugger & Kelava, 2012). Der Schwierigkeitsindex wird im Falle intervallskalierten Items aus dem Quotienten aus der hinsichtlich des Items erreichten Punktschme aller Probanden und der maximal erreichbaren Punktschme berechnet. Multipliziert mit 100 hat der Index einen Wertebereich von 0 bis 100. Grundsätzlich wird eine breite Streuung der Schwierigkeiten (20 bis 80) angestrebt, um zwischen Personen in allen Bereichen der Merkmalsausprägung zu differenzieren (Bortz & Döring, 1995).

$$P_i = \frac{\bar{x}_i - \min(x_i)}{\max(x_i) - \min(x_i)} \cdot 100$$

\bar{x}_i = Mittelwert des Items i

$\min(x_i)$ = minimal erreichbare Punktzahl im Item i

$\max(x_i)$ = maximal erreichbare Punktzahl im Item i

Trennschärfe

Die Trennschärfe r_{it} ist ein Kennwert für das Ausmaß der Übereinstimmung zwischen Item und Skala hinsichtlich der Differenzierung zwischen Probanden, d.h. sie gibt an, wie gut ein einzelnes Item das Gesamtergebnis des Tests repräsentiert. Bei intervallskalierten, normalverteilten Testwerten wird die Trennschärfe als Produkt-Moment-Korrelation zwischen den Itemwerten und dem korrigierten Gesamtwert berechnet (Part-whole-Korrektur). Sie kann Werte zwischen -1 und +1 annehmen.

$$r_{i(t-i)} = \frac{Cov(i, t - i)}{SD_i \cdot SD_{t-i}}$$

$Cov(i, t - i)$ = Kovarianz zwischen den Itemwerten des Items i und dem Gesamttestwert t (ohne das Item i)

SD_i = Standardabweichung des Items i

SD_{t-i} = Standardabweichung des Gesamttests ohne das Item i

Trennschärfen $< .30$ werden nach Cohen (1988), in Anlehnung an die Konventionen für Korrelationen, als niedrig bezeichnet, Trennschärfen zwischen $.30$ und $.50$ als mittel und Trennschärfen $> .50$ als hoch. Items mit Trennschärfen $< .30$ sollten eliminiert werden (Bortz & Döring, 1995).

Reliabilität

In der Klassischen Testtheorie gilt die Annahme, dass sich der Testwert einer Person p in einem Item i aus einem wahren Wert (True score, τ) und einem zufälligen Messfehler (ε) zusammensetzt.

$$x_{p,i} = \tau_{p,i} + \varepsilon_{p,i}$$

Gleiches gilt für die Varianzen. Die Reliabilität bezeichnet die Genauigkeit bzw. Zuverlässigkeit, mit der ein Testwert den wahren Wert eines Merkmals misst, unabhängig davon, ob die intendierte Merkmalsdimension erfasst wurde. Ein Testverfahren ist perfekt reliabel, wenn die Testwerte frei von Messfehlern gemessen werden. Statistisch bezeichnet die Reliabilität den Anteil der Varianz des wahren Werts an der Gesamtvarianz des Testwerts.

$$Rel = \frac{Var(\tau)}{Var(x)}$$

Messfehler können bspw. durch ungleiche Untersuchungsbedingungen oder eine Merkmalsveränderung entstehen. Reliabilitätskoeffizienten haben einen Wertebereich zwischen 0 und 1 (perfekte Reliabilität). Reliabilität stellt eine wesentliche Voraussetzung für die Validität eines Tests dar. Zur Schätzung der Reliabilität werden verschiedene Verfahren verwendet: Retest-Korrelation, Paralleltest-Korrelation, Testhalbierungs-Korrelation und die interne Konsistenz. In der vorliegenden Studie wurden die Retest-Korrelation und die interne Konsistenz verwendet.

Bei der **Retest-Korrelation** r_{tt} wird die Korrelation zweier Testergebnisse desselben Tests zu verschiedenen Zeitpunkten berechnet – unter der Annahme, dass sich das zu messende Konstrukt über den Messzeitraum nicht verändert und die eingesetzten Items messfehlerfrei sind. Die Retest-Reliabilität bezeichnet daher auch die zeitliche Stabilität.

$$r_{tt} = Corr(x_1, x_2) = \frac{Cov(x_1, x_2)}{Var(x_1) \cdot Var(x_2)}$$

Die **interne Konsistenz** α einer Skala bezeichnet das Ausmaß, in dem alle Items denselben True-Score messen. Das einfache Konsistenzmaß bezeichnet den Anteil der Kovarianz der m Items an der Varianz des Testscores. Hierbei wird jedes Item mit jedem anderen Item korreliert. Je höher die Korrelationen zwischen den Items im Durchschnitt sind, desto höher ist die interne Konsistenz (Moosbrugger & Kelava, 2012).

$$Cronbachs\ \alpha = \frac{m}{m-1} \cdot \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^m Var(x_i)}{Var(x)} \right)$$

$Var(x_i)$ = Varianz des i -ten Items

$Var(x)$ = Varianz des Gesamttests

$\frac{m}{m-1}$ = Korrekturfaktor bei kleiner Itemanzahl

Der Wertebereich von α liegt zwischen 0 und 1, wobei Werte nahe 0 niedrige Konsistenz anzeigen, Werte nahe 1 eine hohe Konsistenz. Nunnally (1978) empfiehlt ein $\alpha > .70$.

Validität

Unter Validität wird das Ausmaß verstanden, in dem empirische und theoretische Argumente die Interpretation der Testwerte und die Verwendung des Tests unterstützen (Kane, 2013). Zu deren Bewertung können mehrere Evidenzquellen verwendet werden: Nachweise über die Angemessenheit des Inhalts („Inhaltsvalidität“), die interne Struktur und Beziehungen zu anderen Variablen („Konstruktvalidität“), die Beziehung zu externen Kriterien („Kriteriumsvalidität“) und die Konsequenzen der Testung. Anhand dieser Evidenzquellen kann ein integriertes Gesamturteil über die Validität der Interpretationen und der Verwendung der Testergebnisse gefällt werden.

Die **Angemessenheit des Inhalts** wurde zunächst durch Vorlage der Testitems an Experten überprüft. Trainer und Entwickler des Heidelberger Kompetenztrainings stimmten überein, dass die Items die Inhalte des HKT beschrieben.

Die **Beziehungen zu anderen Variablen** werden durch die Einbettung des mit einem Test zu erfassenden Konstrukts in das nomologische Netzwerk anderer Tests, die ähnliche oder unähnliche Konstrukte erfassen sollen, untersucht (vgl. Amelang & Schmidt-Atzert, 2006). Hierzu werden konvergente und divergente Hinweise gesammelt. Hohe Zusammenhangsstrukturen mit Tests, die ähnliche Konstrukte messen sollen, liefern konvergente Hinweise, niedrige Korrelationen mit Tests, welche unähnliche Konstrukte messen sollen, divergente Hinweise.

Die **interne Struktur** kann anhand von Faktorenanalysen überprüft werden. Faktorenanalysen bezeichnen Verfahren, mithilfe derer Variablen aufgrund ihrer Zusammenhangsstruktur zu latenten, nicht direkt beobachtbaren Faktoren zusammengefasst werden, sodass Variablen innerhalb eines Faktors hoch und Variablen zwischen Faktoren niedrig miteinander korrelieren. Diese Faktoren können inhaltlich interpretiert werden. Explorative Faktorenanalysen dienen der Suche nach einem solchen Faktorenmodell. Hierbei werden in den Kovarianzen der Variablen enthaltene gemeinsame Varianzanteile als Faktoren extrahiert. Kennwerte wie die Faktorladung und die Kommunalität dienen der Einschätzung der Güte des Faktorenmodells. Faktorladungen (a_{ij}) bezeichnen die Korrelation der Items mit den extrahierten Faktoren. Bei der Interpretation der Faktoren sollten nur Items mit Faktorladungen $> .30$ berücksichtigt werden (Kline, 1997). Nach Guadagnoli und Velicer (1988) sollten nur solche Faktoren interpretiert werden, auf denen mindestens vier Items mit einer Ladung von $\geq .60$ laden. Faktoren, auf denen nur wenige Items mit geringer Ladung laden, können nur aussagekräftig interpretiert werden, wenn die Stichprobengröße $N \geq 300$ beträgt oder wenn eine Replikation anhand einer weiteren Stichprobe möglich ist. Die Kommunalität (h^2) gibt den Anteil der Varianz in den Items an, der durch den Faktor erklärt wird, und sollte $> .30$ sein (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2004).

Mithilfe von konfirmatorischen Faktorenanalysen können hypothetisch angenommene Faktorenmodelle überprüft werden. Hierbei wird die Anpassung eines vorab spezifizierten, theoretisch hergeleiteten Faktorenmodells auf die empirisch vorgefundene Faktorenstruktur überprüft. Ziel ist es, dass die empirisch beobachtete Varianz-Kovarianz-Matrix möglichst nahe an die durch das Modell spezifizierte Varianz-Kovarianz-Matrix heranreicht.

Zur Beurteilung der Anpassungsgüte der Modelle werden verschiedene Fit-Indizes betrachtet. Als absoluter Fit-Index gibt der χ^2 -Wert die Abweichung der beobachteten empirischen Varianz-Kovarianz-Matrix von der durch das Modell implizierten Varianz-Kovarianz-Matrix an, die auf statistische Signifikanz geprüft wird. Aufgrund seiner Stichprobenabhängigkeit wird zusätzlich der Quotient aus χ^2 -Wert und Freiheitsgraden berechnet. Ein Quotient ≤ 2.5 indiziert einen guten, ein Wert ≤ 3.0 einen akzeptablen Fit. Anhand des Akaike Information Criterion (AIC), einem parsimonischen Fit-Index, können Modelle miteinander verglichen werden. Der AIC bevorzugt sparsamere Modelle; kleinere Werte indizieren eine bessere Passung. Der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) und das Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) basieren auf dem Nonzentralitäts-Parameter und folgen der Logik der Nicht-Annahme der Alternativhypothese. Nach Hu & Bentler (1999) indizieren ein $RMSEA \leq .06$ und $SRMR \leq .08$ einen guten Fit, $RMSEA \leq .08$ und $SRMR \leq .10$ einen akzeptablen Fit. Beim CFI (Comparative Fit Index) handelt es sich um einen Goodness-of-Fit Index, d.h. Werte nahe 1 ($\geq .95$) indizieren einen guten Fit, Werte $\geq .90$ einen akzeptablen Fit.

1.2 Entwicklung des Selbstregulations-Fragebogens in der Pilotstudie

Für die Abbildung der vier Teilkompetenzen des Heidelberger Kompetenztrainings wurde zunächst ein Itempool aus 33 digitalen und analogen Items erstellt. Items zur Überprüfung des deklarativen Wissens wurden nicht entwickelt. Es wurde eine 6-fach gestufte Antwortskala verwendet, um mittlere Antworttendenzen zu vermeiden. Bei der Konstruktion wurde auf die Einfachheit und Verständlichkeit der Items Wert gelegt. Die Items wurden von einem Expertengremium als inhaltlich passend eingestuft. Der Fragebogen wurde in einer Vorstudie mit $N = 42$ Personen getestet und basierend auf statistischen Kennwerten überarbeitet. Formulierungen wurden inhaltlich angepasst. Es entstand ein 28-Item-Fragebogen, der im Projekt „StarkmacherSchule“ weiter überprüft und angepasst wurde (Tabelle A1-1). Da einige Teilnehmer der Vorstudie mündlich rückmeldeten, dass sie Items wie die Symbolnutzung nicht einordnen konnten, wurde ein Einleitungstext verfasst. Dieser führte auf Herausforderungen im Alltag und deren Umgang hin, um den Schülern den Einstieg in den Fragebogen zu erleichtern. Hiernach folgte die Instruktion: „Unten findest du einige Aussagen, die sich auf deinen Umgang mit Herausforderungen beziehen. Bitte lies dir die Aussagen in Ruhe durch und kreuze das Feld an, das am besten auf dich selbst zutrifft.“

Die Stichprobe in der Pilotstudie bestand aus $N = 173$ Datensätzen von Werkreal- und Realschülern im Alter von durchschnittlich 14.9 Jahren. Jedes Item wurde in mindestens 90% der Fälle beantwortet, es gab somit keine bedeutsamen Missings (Wirtz, 2004). Negativ gepolte Items wurden invertiert. Ein hoher Wert kann somit im Sinne der Merkmalsausprägung interpretiert werden. Die Schwierigkeiten der Items lagen zwischen den kritischen Werten von 20 und 80 (s. Tabelle A1-1 und Abbildung A1-1) und deckten somit einen Großteil des Merkmalsbereichs ab. Die Trennschärfen einiger Items lagen unterhalb des Richtwerts von .30. Das invertierte Item I13 besaß eine negative Trennschärfe.

Tabelle A1-1. Itemformulierungen, Schwierigkeiten und Trennschärfen (korrigierte Item-Skala-Korrelation; Pilotstudie).

Item	Formulierung	<i>P</i>	<i>r_{it}</i>
Z9	Ich stelle mir gern vor, wie es sein wird, wenn ich mein Ziel erreiche.	75	.05
Z10	Ich habe eine Vision davon, wie ich mein Ziel erreichen möchte.	62	.27
Z11	Ich kann es körperlich spüren, wie es sich anfühlt, mein Ziel in der Zukunft zu erreichen.	56	.43
Z12	Immer wenn ich vor einer Herausforderung stehe, setze ich mir ein klares Ziel, um sie zu lösen.	65	.48
Z13	Ich formuliere wichtige Ziele immer konkret, positiv und überprüfbar.	58	.48
K1	Ich weiß, wie ich mich konzentrieren kann.	65	.59
K2b	Ich kann mich über einen längeren Zeitraum hinweg ohne Unterbrechung auf eine Aufgabe konzentrieren.	60	.41

K4	Ich bin leicht ablenkbar. R	51	.42
K6	Ich nutze ein Symbol, das mir hilft, mich zu konzentrieren.	23	.17
K7	Wenn ich mit etwas beschäftigt bin, merke ich ringsherum gar nichts mehr.	57	.36
K9	Ich kann mich jederzeit konzentrieren, wenn ich es brauche.	54	.53
K10	Ich setze mich ganz gezielt aufrecht hin und atme tief aus, wenn ich mich konzentrieren will.	45	.24
S1b	Ich bin mir meiner Stärken bewusst.	67	.50
S2	Wenn ich nach meinen Stärken gefragt werde, weiß ich oft nicht, was ich antworten soll. R	45	.23
S3	Ich weiß, wie ich meine Fähigkeiten einsetzen muss, um ein Ziel zu erreichen.	61	.50
S5	In schwierigen Situationen vertraue ich auf mich selbst.	64	.40
S6b	Wenn ich unter Stress gerate, hilft mir ein Talisman oder Symbol, um mich an meine Stärken zu erinnern.	31	.12
S7b	Wenn ich unter Stress gerate, denke ich an frühere Situationen zurück, die ich gut gemeistert habe, und bleibe ruhig.	44	.21
S9	Wenn ich an meine Stärken denke, ist das mit einem intensiven Körpergefühl verbunden.	40	.34
I1	Ich nehme mir zwar viel vor, oft mangelt es aber an der Umsetzung. R	42	.22
I5	Wenn mir Steine in den Weg gelegt werden, weiß ich, was ich zu tun habe.	61	.28
I7	Unvorhergesehene Ereignisse werfen mich immer wieder aus der Bahn. R	55	.22
I8	Ich kann mir einen Schutzraum aufbauen, um Störungen abzuwehren.	51	.46
I9	Bei Klassenarbeiten lasse ich mich leicht ablenken (z.B. durch Lärm, Klassenkameraden). R	53	.48
I10	Wenn ich an einer Sache arbeite, gehen mir oft all die Dinge durch den Kopf, die ich noch erledigen muss. R	36	.21
I13	Über mögliche Probleme mache ich mir nicht so viele Gedanken, sondern arbeite lieber an der Umsetzung. R	42	-.49
I14	Ich kenne die Situationen, die mich in meiner Zielerreichung behindern, und habe einen Plan, wie ich dann handeln kann.	47	.36
I15	Störungen bringen mich immer wieder von dem ab, was ich mir eigentlich vorgenommen habe. R	51	.26

Anmerkung: R: invertiertes Item, P: Schwierigkeit, r_{it} : Trennschärfe.

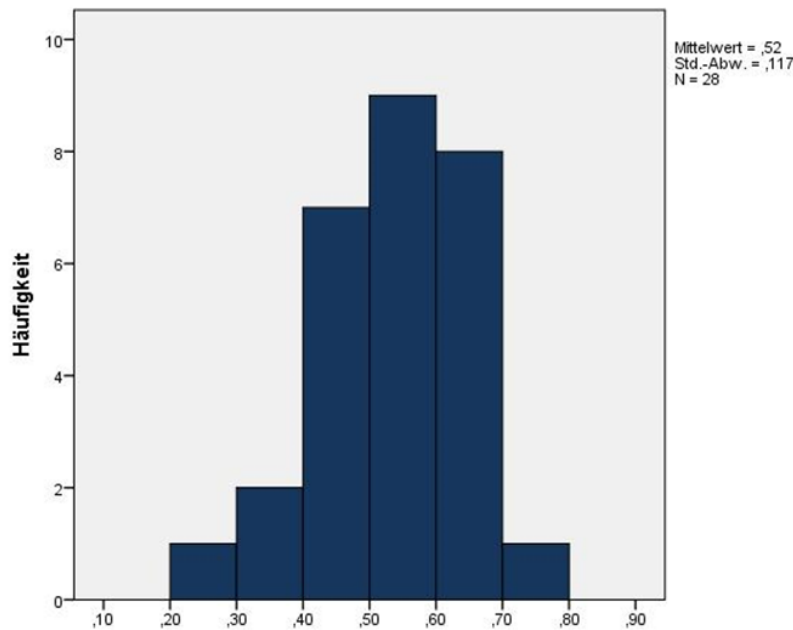


Abbildung A1-1. Verteilung der Schwierigkeiten der Selbstregulations-Items zum ersten Messzeitpunkt (Pilotstudie).

Die Retest-Korrelation wurde anhand der Daten der Vergleichsgruppe berechnet, da diese keine Intervention erhielt und sich in der Interventionsgruppe nach dem Projekt die Rangreihenfolge der Schüler ändern konnte. Diese ist für die Berechnung der Retest-Korrelation von Bedeutung. Die Retest-Korrelation betrug in der Vergleichsgruppe vom Prätest zum Posttest $r_{tt} = .58$, vom Prätest zum Follow-up betrug sie $r_{tt} = .55$. Sie befand sich somit unterhalb des Richtwerts von .70.

Um die Faktorenstruktur des Fragebogens zu überprüfen, wurde zunächst eine konfirmatorische Faktorenanalyse durchgeführt. Es wurde angenommen, dass sich ein übergeordneter Faktor Selbstregulation oder ein Vier-Faktorenmodell mit den Faktoren Ziele, Konzentration, Stärken und Intentionsabschirmung abbilden lassen. Weder die Ein-Faktoren-Struktur noch die Vier-Faktoren-Struktur erwiesen sich als adäquat.

Daher wurde eine explorative Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) mit obliquen Rotation durchgeführt. Diese ergab eine Faktorenlösung mit 9 Faktoren nach dem Eigenwertkriterium. Viele Konzentrations- und Intentionsabschirmungs-Items luden auf denselben Faktor, die Symbol-Items bildeten einen eigenen Faktor und einige Zielitems korrelierten hoch miteinander.

In der Folge wurden unscharf formulierte Items mit niedriger und negativer Trennschärfe, die kein einheitliches Ladungsmuster auf Faktoren produzierten, gestrichen, sofern sie nicht für die Operationalisierung der vier Dimensionen unabdingbar waren. Mithilfe der Modifikationsindizes wurde induktiv die Faktorenstruktur so verändert, dass sich ein Vier-Faktoren-Modell mit 16 Items und akzeptablem Modellfit finden ließ. In Tabelle A1-2 werden die Modellfit-Indizes des Ein-Faktoren-, des angenommenen Vier-Faktoren- und des in den Daten implizierten Vier-Faktoren-Modells miteinander verglichen.

Tabelle A1-2. Modellfit-Statistiken zum Vergleich des Ein-Faktor-Modells mit den Vier-Faktoren-Modellen der angenommenen und empirisch erhaltenen Struktur.

Modell	N Items	χ^2	df	χ^2/df	AIC	RMSEA	SRMR	CFI
Schwellenwerte für akzept. Passung		$p < .05$		< 2.5		$\leq .08$	$\leq .10$	$> .90$
1 Faktor	28	850.7***	350	2.4	15196.4	.09***	.10	.56
4 Faktoren (Z,K,S,I)	28	798.6***	344	2.3	15156.3	.09***	.11	.60
4 Faktoren	16	155.5***	98	1.6	8418.1	.06	.07	.90

Anmerkung: Z: Ziele; K: Konzentration; S: Stärken; I: Intentionsabschirmung; χ^2 : Chi-Quadrat-Modell-Test; df: Freiheitsgrade; AIC: Akaike's Information Criterion; RMSEA: Root Mean Square of Approximation; SRMR: Standardized Root Mean Square Residual; CFI: Comparative Fit Index; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Das Vier-Faktoren-Modell mit 16 Items wies einen akzeptablen Modellfit auf. Die Faktorenstruktur und Itemkennwerte der 16-Item-Skala finden sich in Tabelle A1-3. Die Kommunalitäten der vier Faktoren waren eher niedrig (.11 - .69) und unterschritten bei fünf Items den vorgeschriebenen Wert von .30 (Hair et al., 2004). Die Trennschärfen waren konstant $\geq .30$ und somit im zufrieden stellenden Bereich. Alle Faktorladungen waren signifikant von Null verschieden und meist $> .50$, die Faktorenstruktur sollte daher an einer weiteren Stichprobe überprüft werden.

Tabelle A1-3. Faktorenstruktur der Selbstregulationsitems mit Faktorladungen, Kommunalitäten und Trennschärfen.

Bez.	Item	a_{ij}	h^2	r_{it}
K1	Ich weiß, wie ich mich konzentrieren kann.	.67	.45	.47
K2b	Ich kann mich über einen längeren Zeitraum hinweg ohne Unterbrechung auf eine Aufgabe konzentrieren.	.54	.29	.51
K9	Ich kann mich jederzeit konzentrieren, wenn ich es brauche.	.64	.41	.49
I8	Ich kann mir einen Schutzraum aufbauen, um Störungen abzuwehren.	.52	.27	.45
I14	Ich kenne die Situationen, die mich in meiner Zielerreichung behindern, und habe einen Plan, wie ich dann handeln kann.	.33	.11	.30
K6	Ich nutze ein Symbol, das mir hilft, mich zu konzentrieren.	.83	.69	.64
S6b	Wenn ich unter Stress gerate, hilft mir ein Talisman oder Symbol, um mich an meine Stärken zu erinnern.	.74	.55	.57
K10	Ich setze mich ganz gezielt aufrecht hin und atme tief aus, wenn ich mich konzentrieren will.	.44	.19	.37
Z9	Ich stelle mir gern vor, wie es sein wird, wenn ich mein Ziel erreiche.	.56	.31	.39

Z10	Ich habe eine Vision davon, wie ich mein Ziel erreichen möchte.	.71	.50	.39
Z11	Ich kann es körperlich spüren, wie es sich anfühlt, mein Ziel in der Zukunft zu erreichen.	.58	.34	.52
Z12	Immer wenn ich vor einer Herausforderung stehe, setze ich mir ein klares Ziel, um sie zu lösen.	.55	.31	.45
Z13	Ich formuliere wichtige Ziele immer konkret, positiv und überprüfbar.	.61	.37	.50
S1b	Ich bin mir meiner Stärken bewusst.	.59	.35	.49
S3	Ich weiß, wie ich meine Fähigkeiten einsetzen muss, um ein Ziel zu erreichen.	.68	.47	.52
S9	Wenn ich an meine Stärken denke, ist das mit einem intensiven Körpergefühl verbunden.	.50	.25	.40

Anmerkung: fett gedruckt: Markieritems, d.h. Items mit der größten Ladung auf dem jeweiligen Faktor; a_{ij} : Faktorladungen; h^2 : Kommunalität; r_{it} : Trennschärfe.

Die vier Faktoren wurden nach dem gemeinsamen Inhalt der Items wie folgt benannt:

- **Faktor 1: Konzentration und Abschirmung**

Dieser Faktor umfasste die Items zu Konzentration und Intentionsabschirmung. Er beinhaltete sowohl die Kenntnis von Möglichkeiten der Konzentration und Abschirmung (digital) als auch die Performanz, d.h. die (eher analoge) Fähigkeit sich zu konzentrieren.

- **Faktor 2: Symbolnutzung und adaptiver Körpereinsatz**

Dieser Faktor umfasste die Symbolnutzung im Bereich Konzentration und Stärken (analog). Das Item zur gezielten Beeinflussung der Körperhaltung zum Zwecke der Konzentration lud ebenfalls auf diesem Faktor, jedoch schwächer.

- **Faktor 3: Zielvisualisierung**

Die Items zur Visualisierung und Vorstellung der Zielerreichung (analog) luden auf einem eigenen Faktor.

- **Faktor 4: Bewusstsein und Einsatz von Zielen und Stärken**

Dieser Faktor umfasste sowohl Ziel- als auch Stärkenitems. Er beschreibt die Fähigkeit, sich angesichts von Herausforderungen klare Ziele zu setzen und seine Stärken zu kennen (digital), sowie ein positives Gefühl für die eigenen Stärken und die Zielerreichung zu haben (analog).

Eine grafische Darstellung der Faktorenstruktur findet sich in Abbildung A1-2.

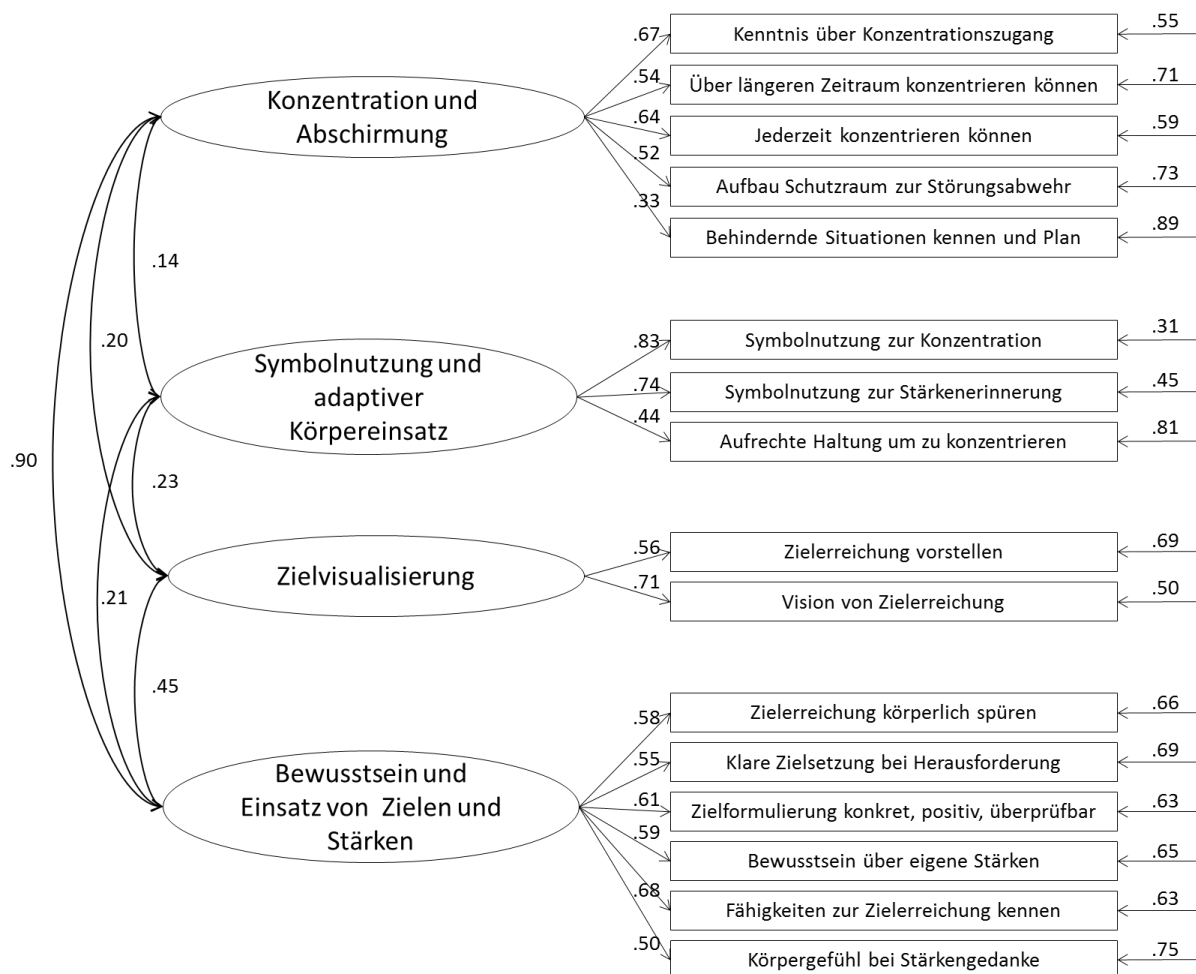


Abbildung A1-2. Vier-Faktoren-Modell der Selbstregulation.

Die interne Konsistenz der 16-Item-Skala betrug $\alpha = .79$, die internen Konsistenzen der Einzelfaktoren beliefen sich auf $\alpha = .74$ (Faktor 1), $\alpha = .70$ (Faktor 2), $\alpha = .56$ (Faktor 3) und $\alpha = .63$ (Faktor 4). Die Retest-Korrelation der Skala betrug in der Vergleichsgruppe vom Prä- zum Posttest $r_{tt} = .50$, vom Prätest zum Follow-up $r_{tt} = .44$. Die Retest-Korrelationen der Einzelskalen betrugen vom Prä- zum Posttest $r_{tt} = .54$ (Faktor 1), $r_{tt} = .75$ (Faktor 2), $r_{tt} = .68$ (Faktor 3) und $r_{tt} = .57$ (Faktor 4). Vom Prätest zum Follow-up betrugen die Werte $r_{tt} = .72$ (Faktor 1), $r_{tt} = .61$ (Faktor 2), $r_{tt} = .51$ (Faktor 3) und $r_{tt} = .73$ (Faktor 4).

Die Mittelwerte der vier Faktoren korrelierten zu .76, .55, .47 resp. .85 ($p < .001$) mit dem Gesamtscore der Selbstregulationsskala. Die vier Faktoren wiesen moderate Korrelationen untereinander auf. Den stärksten Zusammenhang zeigten die Faktoren *Konzentration und Abschirmung* und *Bewusstsein und Einsatz von Zielen und Stärken* ($r = .90$). Diese beschreiben inhaltlich jedoch abweichende Kompetenzen. Die Selbstregulations-Skala wies wie erwartet mittlere bis hohe Korrelationen mit Selbstwirksamkeit und Selbstwert auf (siehe Tabelle A1-4). Lediglich Faktor 2 wies keine bis schwach negative Zusammenhänge mit Selbstwirksamkeit und Selbstwert auf, für die keine Erklärung vorlag. Die Ergebnisse gaben insgesamt einen Hinweis auf die konvergente Validität der Testwertinterpretationen.

Tabelle A1-4. Korrelationsmatrix der vier Faktoren der Selbstregulationsskala (F1-F4) mit Selbstwirksamkeit (SWK) und Selbstwert (SW) zum ersten Messzeitpunkt.

R	F1	F2	F3	F4	SWK	SW
SWK	.58 ***	-.02	.27 **	.72 ***		
SW	.48 ***	-.19 **	.22 *	.69 ***	.77 ***	

Anmerkung: einseitige Testung; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; † $p < .10$.

1.3 Überprüfung des Selbstregulations-Fragebogens in der Hauptstudie

Zur Überprüfung der in der Pilotstudie gefundenen Faktorenstruktur wurden die Items der Hauptstudie einer konfirmatorischen Faktorenanalyse unterzogen ($N = 1048$ Datensätze von Schülern aller Schularten mit einem durchschnittlichen Alter von 15.7 Jahren). Erneut wies das Vier-Faktoren-Modell den besten Modellfit auf (siehe Tabelle A1-5). Wenngleich sich der Modellfit im Vergleich zur Pilotstudie etwas verschlechterte, lagen RMSEA und SRMR im akzeptablen Bereich. Der Mindestwert des CFI wurde leicht unterschritten.

Tabelle A1-5. Model-Fit-Statistiken in der Hauptstudie.

Modell	<i>N Items</i>	χ^2	<i>df</i>	χ^2/df	<i>AIC</i>	<i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>	<i>CFI</i>
Schwellenwerte für akzept. Passung		$p < .05$		< 2.5		$\leq .08$	$\leq .10$	$> .90$
1 Faktor	28	3507***	350	10.0	92325	.09***	.09	.58
4 Faktoren (Z,K,S,I)	28	3107***	344	9.0	91939	.09***	.09	.63
4 Faktoren	16	695***	98	7.1	51113	.08***	.07	.86

Anmerkung: χ^2 : Chi-Quadrat-Modell-Test; *df*: Freiheitsgrade; *AIC*: Akaike's Information Criterion; *RMSEA*: Root Mean Square of Approximation; *SRMR*: Standardized Root Mean Square Residual; *CFI*: Comparative Fit Index; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Die Faktorenstruktur erwies sich als sehr konstant zur Pilotstudie (siehe Tabelle A1-6). Die Faktorladungen waren alle hoch signifikant und lagen erneut meist zwischen .50 und .70. Die Ladungen verschoben sich leicht, sodass auch die Markieritems sich teilweise veränderten. Die Kommunalitäten waren erneut eher niedrig.

Tabelle A1-6. Faktorenstruktur der Selbstregulationsitems mit Faktorladungen, Kommunalitäten und Trennschärfen in der Hauptstudie.

Bez.	Item	a_{ij}	h^2	r_{it}
K1	Ich weiß, wie ich mich konzentrieren kann.	.62	.40	.52
K2b	Ich kann mich über einen längeren Zeitraum hinweg ohne Unterbrechung auf eine Aufgabe konzentrieren.	.58	.33	.51
K9	Ich kann mich jederzeit konzentrieren, wenn ich es brauche.	.70	.50	.58
I8	Ich kann mir einen Schutzraum aufbauen, um Störungen abzuwehren.	.51	.27	.47
I14	Ich kenne die Situationen, die mich in meiner Zielerreichung behindern, und habe einen Plan, wie ich dann handeln kann.	.51	.24	.35

K6	Ich nutze ein Symbol, das mir hilft, mich zu konzentrieren.	.75	.57	.56
S6b	Wenn ich unter Stress gerate, hilft mir ein Talisman oder Symbol, um mich an meine Stärken zu erinnern.	.83	.68	.58
K10	Ich setze mich ganz gezielt aufrecht hin und atme tief aus, wenn ich mich konzentrieren will.	.36	.13	.31
Z9	Ich stelle mir gern vor, wie es sein wird, wenn ich mein Ziel erreiche.	.56	.30	.47
Z10	Ich habe eine Vision davon, wie ich mein Ziel erreichen möchte.	.85	.75	.47
Z11	Ich kann es körperlich spüren, wie es sich anfühlt, mein Ziel in der Zukunft zu erreichen.	.59	.35	.55
Z12	Immer wenn ich vor einer Herausforderung stehe, setze ich mir ein klares Ziel, um sie zu lösen.	.58	.33	.46
Z13	Ich formuliere wichtige Ziele immer konkret, positiv und überprüfbar.	.61	.37	.54
S1b	Ich bin mir meiner Stärken bewusst.	.58	.35	.52
S3	Ich weiß, wie ich meine Fähigkeiten einsetzen muss, um ein Ziel zu erreichen.	.70	.48	.53
S9	Wenn ich an meine Stärken denke, ist das mit einem intensiven Körpergefühl verbunden.	.43	.17	.39

Anmerkung: fett gedruckt: Markieritems, d.h. Items mit der größten Ladung auf dem jeweiligen Faktor; a_{ij} : Faktorladungen; h^2 : Kommunalität; r_{tt} : Trennschärfe.

Die Itemschwierigkeiten lagen erneut zwischen 20 und 80. Die interne Konsistenz des 16-Item-Fragebogens betrug $\alpha = .82$, die interne Konsistenz der Einzelfaktoren lag bei $\alpha = .73$ (Faktor 1), $.66$ (Faktor 2), $.64$ (Faktor 3) und $.76$ (Faktor 4). Die Retest-Korrelation der Gesamtskala betrug in der Vergleichsgruppe vom Prätest zum Posttest $r_{tt} = .86$ und vom Prätest zum Follow-up $r_{tt} = .77$. Die Retest-Korrelationen der Einzelskalen betrugen vom Prä- zum Posttest $r_{tt} = .81$ (Faktor 1), $r_{tt} = .60$ (Faktor 2), $r_{tt} = .67$ (Faktor 3) und $r_{tt} = .76$ (Faktor 4). Vom Prä- zum Follow-up betrugen sie $r_{tt} = .72$ (Faktor 1), $r_{tt} = .59$ (Faktor 2), $r_{tt} = .59$ (Faktor 3) und $r_{tt} = .72$ (Faktor 4).

Um konvergente und diskriminante Validitäts-Belege zu erhalten, wurde der Zusammenhang der neuen Selbstregulationsskala mit den Skalen zu Selbstwirksamkeit, Selbstwert, Selbstregulation von Schwarzer (1999) und Lageorientierung nach Misserfolgsbewältigung (Kuhl & Fuhrmann, 1998) untersucht. Es wurde angenommen, dass der Selbstregulationsfragebogen aufgrund ähnlicher Items hinsichtlich Konzentration und Intentionsabschirmung sowie ergänzenden Items zur Zielformulierung und Stärkenaktivierung eine signifikante mittlere bis hohe Korrelation mit Schwarzers Selbstregulationsskala aufweist und einen schwachen negativen Zusammenhang mit Lageorientierung nach Misserfolg. Erwartungsgemäß korrelierte der Fragebogen im Prätest zu $r = .79$ ($p < .001$) mit Selbstregulation (konvergenter Beleg) und zu $r = -.13$ ($p < .001$) mit Lageorientierung nach Misserfolg (divergenter Beleg). Die Korrelationen mit Selbstwirksamkeit und Selbstwert betrugen $r = .76$ ($p < .001$) und $r = .61$ ($p < .001$), was ebenfalls ein Beleg für die konvergente Validität darstellte. Die Korrelationen der einzelnen Faktoren mit den Skalen finden sich in Tabelle A1-7.

Tabelle A1-7. Korrelationsmatrix der vier Faktoren der Selbstregulationsskala (F1-F4) mit Selbstwirksamkeit (SWK), Selbstwert (SW), Selbstregulation nach Schwarzer (SR) und Lageorientierung nach Misserfolg (LM) zum ersten Messzeitpunkt.

r	F1	F2	F3	F4	SWK	SW	SR	LM
F1								
F2	.17***							
F3	.29***	.27***						
F4	.77***	.23***	.55***					
SWK	.64***	.13***	.29***	.79***				
SW	.48***	.00	.18***	.70***	.75***			
SR	.87***	.11***	.26***	.69***	.71***	.53***		
LM	-.22***	.19***	.24***	-.15***	-.29***	-.34***	-.36***	

Anmerkung: *** $p < .001$.

Zusammenfassung

Zur Messung der im Heidelberger Kompetenztraining vermittelten Selbstregulationsfähigkeit wurde in einem deduktiv-induktiven Verfahren ein Fragebogen entwickelt. Der Fragebogen wurde in einer Vorstudie erstellt, anhand der Daten der Pilotstudie überarbeitet und die psychometrischen Eigenschaften in der Hauptstudie überprüft. Der reduzierte Fragebogen mit 16 Items weist eine konstante und interpretierbare Faktorenstruktur mit vier moderat bis hoch korrelierten Faktoren auf. Entgegen der theoretischen Herleitung bilden diese nicht die in den vier Modulen vermittelten Teilkompetenzen Zielsetzung, Konzentration, Stärkenaktivierung und Intentionsabschirmung ab. Stattdessen erfasst Faktor 1 die Konzentration und Fähigkeitsnutzung. Faktor 2 umfasst den Gebrauch von Symbolen und den Einsatz des Körpers, um einen analogen Zugang zu Zielen, Stärken und zur Konzentration zu erlangen. Die Zielvisualisierung wird in Faktor 3 abgebildet. Faktor 4 schließlich umfasst einen breiteren Bereich des zielorientierten Handelns, in dem Ziele klar formuliert und Stärken eingesetzt werden. Das Vier-Faktoren-Modell wies in der Pilotstudie einen akzeptablen Modellfit auf, in der Hauptstudie war die Passungsgüte niedriger, jedoch akzeptabel. Die Items wiesen in beiden Studien mittlere Schwierigkeitsgrade und akzeptable Trennschärfen auf. Sowohl die Gesamtskala als auch die Einzelskalen besaßen eine gute interne Konsistenz. Die Retest-Korrelationen als zweiter Schätzer der Reliabilität waren in der Pilotstudie niedrig, in der Hauptstudie hoch. Ein möglicher Grund für diesen Unterschied könnte der angepasste Einleitungstext der Hauptstudie sein. Die Items wurden von Experten als inhaltlich passend bestätigt und wiesen eine hohe positive Korrelation mit einer weiteren Skala zur Erfassung der Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstwert sowie eine niedrige Korrelation mit Lageorientierung nach Misserfolg auf. Dieses sind Belege für die Validität der Testwertergebnisse. Die Verwendung der Skala zur Messung der Kompetenzen und deren Veränderbarkeit durch ein Training erscheint daher adäquat. Wenngleich die Annahme eines Generalfaktors datengetrieben nicht gestützt wurde, ist theoretisch davon auszugehen, dass die vier Faktoren Facetten der Selbstregulation abbilden. In den Analysen der Pilot- und Hauptstudie werden sowohl die Testergebnisse der Gesamtskala als auch der vier Faktoren berücksichtigt.

A2 Skalen des Schüler-Fragebogens in Pilot- und Hauptstudie

Im Folgenden werden die Messinstrumente, die in den Kapiteln D-3.1 und E-3.1 nur anhand von Beispielitems dargestellt wurden, vollständig dargestellt. Sofern nicht anders ausgewiesen, erfolgte die Beantwortung auf einer 6-stufigen Skala von (1) *trifft überhaupt nicht zu*, (2) *trifft nicht zu*, (3) *trifft eher nicht zu*, (4) *trifft eher zu*, (5) *trifft zu* bis (6) *trifft voll und ganz zu*.

Sozialklima (Pilotstudie)

Tabelle A2-1. Items der Skala Sozialklima (Lehrer-Schüler-Beziehung; Schüler-Schüler-Beziehung; Saldern & Littig, 1987).

1	Wenn wir mit unseren Lehrern etwas bereden wollen, dann finden sie auch Zeit dazu.
2	Unsere Lehrer kümmern sich um unsere Probleme.
3	Wenn jemand Schwierigkeiten hat, helfen ihm die Mitschüler.

Sozialklima (Hauptstudie)

Tabelle A2-2. Items der Skala Sozialklima (Gefühl der Zugehörigkeit; PISA-Konsortium Deutschland et al., 2006).

1	In meiner Klasse finde ich leicht Freunde.
2	In meiner Klasse fühle ich mich als Außenseiter.
3	In meiner Klasse fühle ich mich dazugehörig.
4	In meiner Klasse fühle ich mich oft unwohl und fehl am Platz.
5	In meiner Klasse bin ich beliebt.
6	In meiner Klasse fühle ich mich einsam.

Tabelle A2-3. Items der Skala Schüler-Lehrer-Beziehung (Lernbedingungen in der Schule: Schüler-Lehrer-Verhältnis; PISA-Konsortium Deutschland et al., 2006).

1	Ich komme mit den meisten meiner Lehrerinnen/Lehrer gut aus.
2	Den meisten meiner Lehrerinnen/Lehrer ist es wichtig, dass ich mich wohl fühle.
3	Die meisten meiner Lehrerinnen/Lehrer interessieren sich für das, was ich zu sagen habe.
4	Wenn ich zusätzlich Hilfe brauche, bekomme ich sie von meinen Lehrerinnen/Lehrern.
5	Die meisten meiner Lehrerinnen/Lehrer behandeln mich fair.

Selbstregulation (Pilot- und Hauptstudie)

Einleitung:

Jeder von uns sieht sich im Leben vielen Herausforderungen gegenüber. In der Schule kann es sein, dass man sich unsicher vor einer Klassenarbeit fühlt und dann viele Fehler macht. Oder sich nicht richtig konzentrieren kann. Manche Schüler haben Angst, nach dem Abschluss keine Arbeit zu finden. Privat möchte ein Schüler vielleicht mehr Sport machen.

Kennst du das? Welche Herausforderungen hast du in deinem Alltag? Schreibe einmal 2-3 davon auf.

- _____
- _____
- _____

Manche Menschen haben Strategien, wie sie mit solchen Herausforderungen umgehen können, andere weniger. Manche setzen sich zum Beispiel konkrete Ziele, wie

1. Ich gehe dreimal pro Woche abends um 18 Uhr eine halbe Stunde im Wald joggen.
2. Vor der Klassenarbeit bleibe ich ruhig und entspannt.
3. Kurz vor meinem Abschluss schreibe ich jede Woche drei Bewerbungen.

Bitte überlege dir, was du normalerweise in schwierigen Situationen tust, um damit umzugehen.

...

Unten findest du einige Aussagen, die sich auf deinen Umgang mit Herausforderungen beziehen. Bitte lies dir die Aussagen in Ruhe durch und kreuze das Feld an, das am besten auf dich selbst zutrifft.

(Items siehe Anhang A1)

Selbstwert (Pilotstudie)

Tabelle A2-4. Items der Skala Selbstwert (von Collani & Herzberg, 2003).

1	Insgesamt bin ich mit mir selbst zufrieden.
2	Manchmal denke ich, dass ich zu gar nichts tauge.
3	Ich besitze eine Reihe guter Eigenschaften.
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.
7	Ich halte mich für einen wertvollen Menschen, jedenfalls bin ich nicht weniger wertvoll als andere auch.
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.
9	Alles in allem neige ich dazu, mich für einen Versager zu halten.
10	Ich denke positiv über mich.

Selbstwert (Hauptstudie)

Tabelle A2-5. Items der Skala Selbstwert (PISA-Konsortium Deutschland et al., 2006).

1	Ich finde, ich habe eine Reihe guter Eigenschaften.
2	Ich kann die meisten Dinge genauso gut machen wie andere Leute.
3	Ich habe nicht viel Grund, auf mich stolz zu sein.
4	Ich habe eine gute Meinung von mir.
5	Im Großen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden.
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.

Selbstwirksamkeit (Pilot- und Hauptstudie)

Tabelle A2-6. Items der Skala Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999).

1	Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.
2	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
3	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.
4	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.
5	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen werde.
6	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
7	Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.
8	Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.
9	Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.
10	Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meistens mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.

Trainingsmotivation (Pilotstudie)

Tabelle A2-7. Items der Skala Trainingsmotivation (Yi & Davis, 2003).

1	Ich freue mich auf die Inhalte, die dort vermittelt werden.
2	Ich habe nicht so viel Lust auf das Training.
3	Ich glaube, dass mir das Training viel bringen kann.

Bewertung Musicalwoche (Pilot- und Hauptstudie)

Tabelle A2-8. Items der Skala Bewertung Musicalwoche.

1	Ich finde es toll, dass die ganze Schule etwas gemeinsam gemacht hat.
2	Ich war stolz auf mich.
3	Ich dachte zuerst, ich schaffe es nicht, und habe es dann doch geschafft.
4	Ich habe gelernt, dass es sich lohnt, mich anzustrengen, und nicht gleich aufzugeben.
5	Die Künstler von GenRosso haben mir etwas zugetraut, obwohl sie mich gar nicht kannten.
6	Ich hatte viel Spaß.
7	Ich habe meine Lehrer einmal ganz anders erlebt.

Selbstregulation (Hauptstudie)

Tabelle A2-9. Items der Skala Selbstregulation (Schwarzer & Jerusalem, 1999).

1	Ich kann mich lange Zeit auf eine Sache konzentrieren, wenn es nötig ist.
2	Wenn ich von einer Sache abgelenkt werde, komme ich schnell wieder zum Thema zurück.
3	Wenn ich bei einer Tätigkeit zu aufgeregt werde, kann ich mich so beruhigen, dass ich bald wieder weitermachen kann.
4	Wenn bei einer Tätigkeit eine sachliche Haltung nötig ist, kann ich meine Gefühle unter Kontrolle bringen.
5	Wenn störende Gedanken auftreten, kann ich sie nur schwer von mir wegschieben.
6	Ich kann es verhindern, dass meine Gedanken ständig von der Aufgabe abschweifen.
7	Wenn ich Sorgen habe, kann ich mich nicht auf eine Tätigkeit konzentrieren.
8	Nach einer Unterbrechung finde ich problemlos zu einer konzentrierten Arbeitsweise zurück.
9	Alle möglichen Gedanken oder Gefühle lassen mir einfach keine Ruhe zum Arbeiten.
10	Ich behalte mein Ziel im Auge und lasse mich nicht vom Weg abbringen.

Lageorientierung nach Misserfolg (Hauptstudie)

Tabelle A2-10. Items der Skala Selbstwert (Kuhl & Fuhrmann, 1997).

1	Nach unangenehmen Erlebnissen kann ich Gedanken nicht loswerden, die mir die Energie nehmen.
2	Nach einem Misserfolg muss ich lange darüber nachdenken, wie es dazu kommen konnte, bevor ich mich auf etwas anderes konzentrieren kann.
3	Wenn etwas Schlimmes passiert ist, dauert es sehr lange, bis ich mich auf etwas anderes konzentrieren kann.
4	Wenn ich ein Ziel nicht erreiche, verliere ich oft jeden Schwung.

Migrationshintergrund (Pilot- und Hauptstudie)

Tabelle A2-11. Items der Skala zum Migrationshintergrund (Frey et al., 2009).

1	Wo wurdest du geboren?
2	Falls du nicht in Deutschland geboren wurdest, wann bist du nach Deutschland gekommen?
3	Wo wurden deine Eltern und Großeltern geboren?

Schulabschluss der Eltern (Pilot- und Hauptstudie)

Tabelle A2-12. Item zur Erfassung des Schulabschlusses der Eltern (Frey et al., 2009).







Welchen Schul- bzw. Studienabschluss haben deine Mutter und dein Vater?

Deine Mutter		Dein Vater	
Keinen	<input type="checkbox"/>	Keinen	<input type="checkbox"/>
Hauptschulabschluss	<input type="checkbox"/>	Hauptschulabschluss	<input type="checkbox"/>
Realschulabschluss	<input type="checkbox"/>	Realschulabschluss	<input type="checkbox"/>
Abitur	<input type="checkbox"/>	Abitur	<input type="checkbox"/>
Studienabschluss (FH, PH, Uni, o.ä.)	<input type="checkbox"/>	Studienabschluss (FH, PH, Uni, o.ä.)	<input type="checkbox"/>

Anzahl der Bücher im Haushalt

Tabelle A2-13. Item zur Anzahl der Bücher im Haushalt (Frey et al., 2009).

Wie viele Bücher gibt es ungefähr bei dir zu Hause?

					
keine oder nur sehr wenige	genug, um ein Regal- brett zu füllen	genug, um mehrere Regalbretter zu füllen	genug, um ein kleines Regal zu füllen	genug, um ein großes Regal zu füllen	genug, um eine Regalwand zu füllen
(0 bis 10 Bücher)	(11 bis 25 Bücher)	(26 bis 100 Bücher)	(101 bis 200 Bücher)	(201 bis 500 Bücher)	(mehr als 500 Bücher)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Durchführungsbedingungen des Heidelberger Kompetenztrainings (Hauptstudie)

Tabelle A2-14. Items zu Durchführungsbedingungen des Heidelberger Kompetenztrainings (Frey et al., 2009; PISA-Konsortium Deutschland et al., 2006).

1	Die Lehrer haben die Inhalte verständlich erklärt.
2	Die Lehrer haben meine Mitarbeit im Unterricht geschätzt.
3	Im HKT-Training war es peinlich, Fragen zu stellen.
4	Unsere Lehrer haben oft Fragen gestellt, die mich zum Nachdenken brachten.
5	Unsere Lehrer haben Aufgaben gestellt, für die man Zeit zum Nachdenken brauchte.
6	Wir haben die Übungen auf unsere eigenen Probleme angewendet.
7	Im HKT-Training wurde der Unterricht oft sehr gestört.
8	Im HKT-Training wurde ständig laut gequatscht.
9	Im HKT-Training wurde andauernd Blödsinn gemacht.
10	Unsere Lehrer haben sich für den Lernfortschritt jedes einzelnen Schülers interessiert.
11	Die Lehrer haben uns zusätzlich unterstützt, wenn wir Hilfe brauchten.
12	Unsere Lehrer haben etwas so lange erklärt, bis wir es verstanden haben.
13	Die Lehrer haben uns Gelegenheit gegeben, unsere Meinung zu sagen.
14	Ich war zufrieden mit dem HKT-Training.
15	Ich kann das HKT für die Schule gut gebrauchen.

A3 Deskriptive Statistiken der Facetten der Selbstregulation in Pilot- und Hauptstudie

Tabelle A3-1. Deskriptive Kennwerte der vier Facetten der Selbstregulation (Pilotstudie).

	Mittelwert Prätest (SD)	Mittelwert Posttest (SD)	Mittelwert Follow-up (SD)
Konzentration und Abschirmung			
Interventionsgruppe	3.67 (.95)	4.04 (.76)	3.82 (1.00)
Vergleichsgruppe	3.85 (.73)	3.92 (.74)	3.91 (.72)
Symbolnutzung und adaptiver Körpereinsatz			
Interventionsgruppe	2.78 (1.28)	3.24 (1.38)	2.51 (1.22)
Vergleichsgruppe	2.63 (1.04)	2.77 (1.05)	2.67 (1.11)
Zielvisualisierung			
Interventionsgruppe	4.75 (1.08)	4.37 (1.10)	4.33 (1.05)
Vergleichsgruppe	4.26 (1.00)	4.16 (1.04)	4.01 (1.10)
Bewusstsein und Einsatz von Zielen und Stärken			
Interventionsgruppe	3.92 (.82)	4.11 (.80)	3.98 (1.05)
Vergleichsgruppe	3.94 (.76)	3.99 (.68)	3.98 (.71)

Anmerkung: SD: Standardabweichung.

Tabelle A3-2. Deskriptive Kennwerte der vier Facetten der Selbstregulation (Hauptstudie).

	Mittelwert Prätest (SD)	Mittelwert Posttest (SD)	Mittelwert Follow-up (SD)
Konzentration und Abschirmung			
Interventionsgruppe	3.86 (.84)	3.97 (.79)	4.00 (.87)
Vergleichsgruppe	3.93 (.89)	3.94 (.85)	3.91 (.89)
Symbolnutzung und adaptiver Körpereinsatz			
Interventionsgruppe	2.47 (1.10)	2.68 (1.05)	2.53 (1.08)
Vergleichsgruppe	2.37 (1.06)	2.61 (1.03)	2.46 (1.06)
Zielvisualisierung			
Interventionsgruppe	4.26 (1.15)	4.21 (1.21)	4.14 (1.26)
Vergleichsgruppe	4.33 (1.16)	4.33 (1.14)	4.31 (1.21)
Bewusstsein und Einsatz von Zielen und Stärken			
Interventionsgruppe	3.95 (.83)	3.95 (.78)	3.96 (.86)
Vergleichsgruppe	4.05 (.83)	4.05 (.83)	3.99 (.81)

Anmerkung: SD: Standardabweichung.

A4 Korrelations- und Regressionstabellen der Hauptstudie

Tabelle A4-1. Standardisierte Regressionskoeffizienten des Latent-Change-Modells zur Vorhersage der Differenzvariable (prä-post) der Konzentration durch Personen-, Umwelt- und Interventionsmerkmale und der Differenzvariable (post-follow-up) durch die Häufigkeit der Anwendung der Methoden; Einzel-Regressionen und Gesamtmodell.

	N	AV: diff _{post-prä} β (SD)	AV: diff _{fu-post} β (SD)	Gesamtmodell AV: diff _{post-prä} β (SD)
Geschlecht	581	-.35*** (.08)	-	-.30* (.15)
Abschluss Mutter	510	-.02 (.09)	-	-.44* (.17)
Abschluss Vater	487	.00 (.10)	-	.14 (.17)
Anzahl der Bücher	546	-.06 (.09)	-	.38† (.20)
Migrationshintergrund	499	-.14 (.10)	-	-.01 (.18)
Sozialklima	358	.06 (.15)	-	-.19 (.17)
Instruktionsqualität	272	.27† (.16)	-	.12 (.20)
Soziale Eingebundenheit	265	.10 (.16)	-	-.05 (.19)
Fehlerkultur	271	-.14 (.15)	-	.07 (.14)
Kognitive Aktivierung	290	.16 (.15)	-	.88*** (.21)
Störungen im Unterricht	290	-.21 (.15)	-	.05 (.14)
Unterstützung durch Lehrkraft	344	.10 (.16)	-	-.24 (.21)
Bühnenauftritt	254	.43*** (.14)	-	.43* (.18)
GenRosso-Workshop	253	-.10 (.16)	-	-.36* (.17)
Anwendung HKT Schule	283	-	-.13 (.10)	-
Anwendung HKT Außerhalb	257	-	.02 (.10)	-

Anmerkung: AV: abhängige Variable; SD: Standardabweichung; † p < .10; *p < .05; **p < .01; ***p < .001.

Tabelle A4-2. Standardisierte Regressionskoeffizienten des Latent-Change-Modells zur Vorhersage der Differenzvariable (prä-post) der Symbolnutzung durch Personen-, Umwelt- und Interventionsmerkmale und der Differenzvariable (post-follow-up) durch die Häufigkeit der Anwendung der Methoden; Einzel-Regressionen und Gesamtmodell.

	N	AV: diff _{post-prä} β (SD)	AV: diff _{fu-post} β (SD)	Gesamtmodell AV: diff _{post-prä} β (SD)
Geschlecht	290	.28** (.11)	-	.29* (.14)
Abschluss Mutter	258	-.10 (.18)	-	-.34* (.16)
Abschluss Vater	248	.05 (.11)	-	.08 (.16)
Anzahl der Bücher	268	.21* (.10)	-	.17 (.19)
Migrationshintergrund	244	-.06 (.12)	-	.23 (.17)
Sozialklima	356	.24† (.13)	-	.11 (.15)
Instruktionsqualität	272	.12 (.13)	-	.16 (.18)
Soziale Eingebundenheit	265	.12 (.13)	-	-.12 (.18)
Fehlerkultur	271	.27* (.12)	-	.15 (.13)
Kognitive Aktivierung	289	-.16 (.12)	-	.12 (.22)
Störungen im Unterricht	289	.16 (.12)	-	.16 (.13)
Unterstützung durch Lehrkraft	341	.11 (.13)	-	.04 (.20)
Bühnenauftritt	253	-.06 (.13)	-	-.25 (.17)
GenRosso-Workshop	252	-.18 (.13)	-	-.01 (.17)
Anwendung HKT Schule	281	-	.10 (.10)	-
Anwendung HKT Außerhalb	255	-	-.10 (.11)	-

Anmerkung: AV: abhängige Variable; SD: Standardabweichung; † p < .10; *p < .05; **p < .01; ***p < .001.

Tabelle A4-3. Standardisierte Regressionskoeffizienten des Latent-Change-Modells zur Vorhersage der Differenzvariable (prä-post) der Zielvisualisierung durch Personen-, Umwelt- und Interventionsmerkmale und der Differenzvariable (post-follow-up) durch die Häufigkeit der Anwendung der Methoden; Einzel-Regressionen und Gesamtmodell.

	N	AV: diff _{post-prä} β (SD)	AV: diff _{fu-post} β (SD)	Gesamtmodell AV: diff _{post-prä} β (SD)
Geschlecht	290	.25 [†] (.14)	-	.04 (.29)
Abschluss Mutter	258	.02 (.17)	-	-.51* (.23)
Abschluss Vater	248	.14 (.15)	-	.36 [†] (.21)
Anzahl der Bücher	268	.10 (.16)	-	.44 [†] (.26)
Migrationshintergrund	244	-.14 (.15)	-	.31 (.25)
Sozialklima	355	-.18 (.16)	-	-.39* (.19)
Instruktionsqualität	272	-.20 (.14)	-	-.76** (.26)
Soziale Eingebundenheit	265	.15 (.14)	-	.77** (.25)
Fehlerkultur	271	.14 (.14)	-	-.26 (.18)
Kognitive Aktivierung	288	-.24 [†] (.13)	-	-.24 (.29)
Störungen im Unterricht	288	-.01 (.15)	-	-.08 (.18)
Unterstützung durch Lehrkraft	340	-.10 (.15)	-	-.12 (.27)
Bühnenauftritt	252	-.17 (.13)	-	.13 (.24)
GenRosso-Workshop	251	-.41*** (.12)	-	-.26 (.23)
Anwendung HKT Schule	279	-	.06 (.14)	-
Anwendung HKT Außerhalb	253	-	-.16 (.13)	-

Anmerkung: AV: abhängige Variable; SD: Standardabweichung; [†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Tabelle A4-4. Standardisierte Regressionskoeffizienten des Latent-Change-Modells zur Vorhersage der Differenzvariable (prä-post) der Bewusstheit und des Einsatzes von Zielen und Stärken durch Personen-, Umwelt- und Interventionsmerkmale und der Differenzvariable (post-follow-up) durch die Häufigkeit der Anwendung der Methoden; Einzel-Regressionen und Gesamtmodell.

	N	AV: diff _{post-prä} β (SD)	AV: diff _{fu-post} β (SD)	Gesamtmodell AV: diff _{post-prä} β (SD)
Geschlecht	291	-.15 (.11)	-	-.13 (.15)
Abschluss Mutter	258	-.09 (.12)	-	-.25 (.17)
Abschluss Vater	248	.08 (.13)	-	.20 (.16)
Anzahl der Bücher	269	-.04 (.12)	-	.11 (.20)
Migrationshintergrund	245	-.20 [†] (.11)	-	.05 (.18)
Sozialklima	358	-.20 (.12)	-	.02 (.19)
Instruktionsqualität	272	.25* (.12)	-	-.11 (.20)
Soziale Eingebundenheit	265	.28* (.12)	-	.40* (.20)
Fehlerkultur	271	-.11 (.12)	-	-.12 (.14)
Kognitive Aktivierung	290	.02 (.04)	-	.33 (.22)
Störungen im Unterricht	290	.03 (.12)	-	-.13 (.14)
Unterstützung durch Lehrkraft	344	.12 (.12)	-	.27 (.22)
Bühnenauftritt	254	.20 (.12)	-	.11 (.19)
GenRosso-Workshop	253	-.02 (.13)	-	-.43* (.17)
Anwendung HKT Schule	283	-	-.06 (.10)	-
Anwendung HKT Außerhalb	257	-	-.02 (.11)	-

Anmerkung: AV: abhängige Variable; SD: Standardabweichung; [†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Tabelle A4-5. Standardisierte Regressionskoeffizienten des Latent-Change-Modells zur Vorhersage der Differenzvariable (prä-post) der Selbstwirksamkeit durch Personen-, Umwelt- und Interventionsmerkmale und der Differenzvariable (post-follow-up) durch die Häufigkeit der Anwendung der Methoden; Einzel-Regressionen und Gesamtmodell.

	N	AV: diff _{post-prä} β (SD)	AV: diff _{fu-post} β (SD)	Gesamtmodell AV: diff _{post-prä} β (SD)
Geschlecht	290	-.10 (.08)	-	-.12 (.12)
Abschluss Mutter	244	-.03 (.09)	-	.31* (.14)
Abschluss Vater	258	-.13 (.08)	-	.02 (.14)
Anzahl der Bücher	248	-.24** (.08)	-	-.18 (.13)
Migrationshintergrund	268	-.09 (.08)	-	.28† (.16)
Sozialklima	355	-.30*** (.08)	-	-.57 (.70)
Instruktionsqualität	271	.10 (.08)	-	-.07 (.15)
Soziale Eingebundenheit	264	.18* (.08)	-	.23 (.15)
Fehlerkultur	270	-.10 (.08)	-	-.02 (.11)
Kognitive Aktivierung	287	.10 (.08)	-	.13 (.10)
Störungen im Unterricht	287	.10 (.08)	-	.15 (.11)
Unterstützung durch Lehrkraft	338	.09 (.08)	-	.00 (.17)
Bühnenauftritt	251	.10 (.08)	-	.10 (.14)
GenRosso-Workshop	250	.03 (.08)	-	-.04 (.13)
Anwendung HKT Schule	278	-	-.04 (.09)	-
Anwendung HKT Außerhalb	253	-	.11 (.09)	-

Anmerkung: AV: abhängige Variable; SD: Standardabweichung; † $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Tabelle A4-6. Standardisierte Regressionskoeffizienten des Latent-Change-Modells zur Vorhersage der Differenzvariable (prä-post) des Selbstwerts durch Personen-, Umwelt- und Interventionsmerkmale und der Differenzvariable (post-follow-up) durch die Häufigkeit der Anwendung der Methoden; Einzel-Regressionen und Gesamtmodell.

	N	AV: diff _{post-prä} β (SD)	AV: diff _{fu-post} β (SD)	Gesamtmodell AV: diff _{post-prä} β (SD)
Geschlecht	289	-.25** (.09)	-	-.38** (.13)
Abschluss Mutter	257	-.14 (.10)	-	-.30* (.15)
Abschluss Vater	247	-.20* (.10)	-	.03 (.14)
Anzahl der Bücher	267	-.19* (.10)	-	.15 (.17)
Migrationshintergrund	243	-.01 (.10)	-	.27† (.16)
Sozialklima	352	-.09 (.10)	-	-.36 (.75)
Instruktionsqualität	271	.23* (.10)	-	.23 (.17)
Soziale Eingebundenheit	264	.13 (.09)	-	.36* (.16)
Fehlerkultur	270	-.24** (.09)	-	-.05 (.12)
Kognitive Aktivierung	286	.13 (.09)	-	.27 (.19)
Störungen im Unterricht	286	.04 (.09)	-	-.06 (.12)
Unterstützung durch Lehrkraft	338	.09 (.10)	-	-.02 (.18)
Bühnenauftritt	251	.22* (.09)	-	.35* (.15)
GenRosso-Workshop	250	.06 (.10)	-	-.22 (.14)
Anwendung HKT Schule	278	-	.05 (.09)	-
Anwendung HKT Außerhalb	252	-	.03 (.10)	-

Anmerkung: AV: abhängige Variable; SD: Standardabweichung; † $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Tabelle A4-7. Korrelationen der Zufriedenheit und der wahrgenommenen Nützlichkeit des HKT-Trainings mit den Durchführungsbedingungen (Hauptstudie).

	Instr. qual.	Soz. Eingeb.	Fehlerkultur	Kogn. Akt.	Störungen	Unter- stützung	Zufried.	Nützl.
Instruktionsqualität	1	.64***	-.04	.37***	-.11**	.54***	.36***	.20***
Soziale Eingebundenheit		1	-.02	.35***	-.09*	.49***	.41***	.32***
Fehlerkultur			1	.16***	.18***	-.04	.00	.10*
Kognitive Aktivierung				1	.01	.46***	.46***	.46***
Störungen im Unterricht					1	-.05	-.13**	-.07
Unterstützung Lehrkraft						1	.44***	.34***

Anmerkung: ** $p < .01$; *** $p < .001$.

A5 Transkripte der Interviews mit den HKT-Lehrern und dem Schulleiter (Pilotstudie)

Interview mit den HKT-Lehrern

Also ich habe euch ja schon gesagt, um was es grob gehen soll. Also im Oktober hat ja jetzt StarkmacherSchule stattgefunden und jetzt ist die Frage seitdem, was war jetzt so an der Schule? Gab es irgendwelche herausragenden Ereignisse, Projekte, die ihr noch gemacht habt? Hält jetzt gerade mit den Abschlussklassen, oder auch Störfälle, einfach um mal zu sehen, was gibt es noch für Einflussgrößen auf die Ergebnisse, die wir herausbekommen haben.

L1: Also ganz große Projekte oder Aktionen haben wir nicht gemacht. Also, es wurde öfters nachgefragt von außen, das kann man vielleicht als erstes, in der Richtung, zum Beispiel, dass wir es öfters mal präsentieren mussten in verschiedenen, ja, Gruppen oder Organisationen, die das schon mitgekriegt haben, zum Beispiel. Nachher mit den Schülern hatten wir, also jetzt nur bezogen auf die Musicalwoche? Oder...

Nein auch generell, also gab es auch eine Theater-AG, von der sie vielleicht auch profitiert haben könnten, oder...

L1: Also, Theater-AG haben sie sich selbstständig organisiert dieses Jahr... Dass sie, denen war das einfach so wichtig, und ich glaube schon ein Stück weit auch nach dem Musical, dass die sich nicht abhalten haben lassen, dass die AG ausfällt. Sondern dass, also weil die Kollegin gesagt hat, sie kann es dieses Jahr nicht machen. Dass dann die Schüler sich selbst organisiert haben und dann so kleinere Sachen einstudiert haben. Jetzt muss ich mal im Hirn kramen.

L2: In Bezug auf HKT oder?

Genau, das wäre dann eine extra Frage später.

L1: Was wir gemacht haben ist zum Beispiel die Bilder mal ausgelegt, dass Eltern, also beim Elternsprechtag, dass Eltern und Schüler sich die Bilder anschauen konnten. Genau das war noch. Dann war halt, ich sage jetzt mal der Montag danach viel Zeit, um zu sprechen noch darüber. Da hat man sich einfach die Zeit noch genommen und sich dann ausgetauscht über das, was da passiert ist auch. In den ersten Wochen danach war es öfter mal, also zumindest habe ich das auch mitgekriegt, dass man im Unterricht noch einmal Bezug genommen hat dazu zum Beispiel. Oder, ich speziell habe zum Beispiel teilweise im Unterricht die Liedtexte noch mit eingesetzt und das mit denen durchgegangen: Was heißt das denn eigentlich? und so weiter.

L2: Mhm, diese Mottokarten, es gibt jetzt, ich glaube, bei der 7. Klasse auch so ein Wochenmotto immer.

In welcher Klasse?

L2: 7b ist das glaube ich.

Ah ok. Da haben sie es auch jetzt, umgesetzt sozusagen.

L1: Das haben einige Kollegen auch noch einmal im Klassenzimmer hängen. Also dass sie die Sachen, die jetzt da waren, oder auch die Plakate noch aufgehängt haben gemeinsam, dass sie die Mottokarten, die sind teilweise an den Türen noch dran, genau.

OK, das heißt, was StarkmacherSchule jetzt von dem Musical eher betrifft, waren dann eben also die Mottokarten dann in den 7. Klassen, ihr habt am Montag danach noch einmal reflektiert, noch einmal ihnen Raum gegeben, um nochmal sich auszutauschen, und dann die Bilder im Unterricht teilweise, und dann jetzt am Freitag der Film nochmal für die, was sind das? Neuner und Zehner?

L1: Nein, für alle. Also da ist dann hier eine große Vollversammlung, wo wir dann mit allen den Film angucken.

OK. Und HKT, was habt ihr da jetzt noch gemacht?

L2: Das Transfertraining haben wir noch gemacht. Da sind wir auch eingestiegen mit Musik von dem Musical, um einfach so einen Anknüpfungspunkt nochmal zu haben. Und das war auch ganz interessant, in der Klasse, in der ich das mit durchgeführt habe, war die Frage, ob man so Konzentrationsübungen oder so Fantasiereisen nicht öfter machen könnte.

Haben sie nochmal nachgefragt dann die Schüler.

L2: Ja. Weil wir das beim Transfertraining nochmal eingebaut haben, kam dann ganz konkret auch die Nachfrage nach so etwas. Ja. Genau. Und das Transfertraining haben wir ja abgezielt auf die Abschlussprüfung jetzt, mit mehr oder weniger schon vorformulierten Zielen, ganz ähnlich wie es beim Musical eigentlich auch war.

L1: Genau. Und teilweise ist einfach, dass Kollegen gesagt haben, also, der L3 hat das ja erzählt, das wird er selber sicher auch noch sagen, dass man es teilweise im Unterricht hat so einfließen lassen ab und zu. Und (zu L2) das hast du, glaube ich, mit der Bläserklasse auch gemacht. Einfach so kleine Elemente aus HKT, dass die im Unterricht noch einmal vorgekommen sind.

Dann hast du noch erzählt gehabt, dass zum Teil Schüler kamen und extra vor der Prüfung nochmal dich angesprochen haben...

L1: Ja Genau. Dass sie einfach Tipps für Konzentration brauchen, weil sie so nervös sind immer vor Prüfungen. Oder wenn sie vor Lehrern stehen, dass sie halt konkret nachgefragt haben, ob man nicht noch was sagen kann dazu oder ihnen helfen kann. Zu der letzten Frage kam mir dann noch, dass einige Klassen zum Beispiel an GenRosso Briefe geschickt hat. Nach Italien. Ich weiß nicht, ob was zurückgekommen ist, aber die haben dann in Englisch zum Beispiel Briefe verschickt.

Dann, also ich muss es halt nochmal ansprechen, aber der [Vorfall]. Da haben wir ja schon drüber gesprochen gehabt, wo du ja gesagt hast, das hat auch noch einmal ganz schön etwas aufgewirbelt. Das war im Herbst, oder? Wann war denn das genau eigentlich?

L1: (zu L2) Weißt du, wann das genau, das war...

L2: Also wann das genau war, weiß ich nicht, aber das kam im Herbst nochmal so auf. Wann das jetzt wirklich passiert war, keine Ahnung.

L1: Das müsste ich nochmal nachschauen. Aber das war auf jeden Fall hier einfach Thema an der Schule, weil Verwan- also Cousin, Cousine hier sind. Und weil das einfach Schüler sind, die sich gegenseitig kennen. Also das war nicht selber der Fall, sondern eher das Urteil, was da so Wirbel aufgewirbelt hat.

L2: Auch über Facebook dann.

L1: Also, dass ganz schlimm wirklich, dann gegeneinander dann etwas gelaufen ist. Und es gab wirklich eine Woche, da konntest du fast nix machen mit den Neunern und Zehnern, weil das halt einfach da war. Und die einfach aktiv dabei waren unsere Schüler, beim, also wirklich Mobbing und beleidigen und kränken.

Also auch sich untereinander oder gerade, was die, also Opfer und Täter?

L1: Auf Facebook vor allem. Und auch, also es waren Schüler bei uns, die vor einem der Opfer ausgespuckt haben auf dem Schulhof an der Realschule. Was ich mitgekriegt habe. Also sie waren da tatkräftig teilweise dabei.

Und wie hat das dann das Schulleben beeinflusst? Also du hast gesagt eine Woche lang ging fast gar nichts...

L1: Es gab halt Gespräche auch. Du hast es am Klassenklima finde ich auch gemerkt, in den neunten vor allem, wo die Schüler drin sind. An Kommentaren hat man es vor allem gemerkt im Unterricht. Das ist so das, was ich gemerkt habe, weil ich war jetzt auch nicht so da.

L2: Und wenn man das so direkt mitkriegt, passiert da im Hintergrund ganz viel. Also in der Pause oder wenn der Lehrer mal nicht da ist und wirklich aktiv aufpasst oder zuhört. Also das ist nur die Spitze des Eisbergs, die wir mitbekommen haben.

Hat es sich denn jetzt verbessert oder verändert oder...?

L1: Ich glaube es ist ein bisschen vergessen,...

L2: Mhm.

L1: ...hat sich dann auch beruhigt. Aber es war eine Zeitlang noch da. Also ich sage jetzt im Dezember noch, ein Stück weit, aber ich glaube, die Zeit heilt dann schon die Wunden. Zumindest ist im Moment nicht mehr das große Thema drum. Wobei ich mitgekriegt habe, zum Beispiel im Gymnasium, dass, als es da um das Thema ging, das sofort kam. Also das war so die erste Aussage: „Da war der Fall“. Ich weiß jetzt nicht mehr, welches Thema war, aber das ist schon noch da in den Köpfen auf jeden Fall.

Das ist ja erstmal ein Einschnitt, der wird vielleicht noch ein bisschen nachwirken.

L1: Ja, klar.

Dann du hast jetzt gesagt, jetzt eher zu den Kontakten, die ihr geknüpft habt. Du hast gesagt, es kamen einige Anfragen irgendwie, man sollte auch noch mal das präsentieren, das Projekt, anderen, weiß ich nicht, Gremien. Was ist da aufgebaut worden oder was hat sich da entwickelt?

Also habt ihr jetzt irgendwie Kontakte, jetzt zum Beispiel Sponsoren-Kontakte bekommen, oder von Schulen, oder wie hat sich da das Netzwerk entwickelt?

L1: Also vor allem, dass immer wieder Leute nachfragen, also wirklich Sponsoren nochmal, dass die einfach das Interesse auch immer wieder zeigen. Also wenn ich ihnen über den Weg laufe, dass sie noch einmal nachfragen. Zur Stadt, finde ich, hat es auf jeden Fall ein anderes Netzwerk gegeben.

L2: Ich glaube auch das Verhältnis ist auch besser Schulträger und Schule.

L1: Ja.

L2: Das war vorher ziemlich angespannt...

L1: Also ich habe echt das Gefühl gehabt, auch, dass sich so viele reingesetzt haben von der Stadt. Als ich gekommen bin an die Schule, war es eher schwierig und ich habe eigentlich eher fast nur Negatives gehört, was das betrifft. Auch Finanzen und so. Und da haben die wahnsinnig viel in uns investiert, und haben eigentlich auch alles möglich gemacht, dass es sein kann. Also die Initiative, die die Verantwortliche von der Stadt gehabt hat, war enorm einfach. Da merkt man schon also auch die Nachfrage, das Interesse daran, dass etwas bleibt, das ist ganz ganz groß.

(L3 kommt hinzu.)

Vielleicht auch noch mal ganz konkret an dich die Frage (an L3): Wie ist das HKT, wie hat sich das jetzt in deinem Alltag verfestigt? Benutzt du es ab und zu noch, machst du da irgendwas? Wie war das jetzt so in der letzten Zeit?

L3: Ich weiß nicht, was ihr jetzt im Vorfeld schon gesagt habt, das wird sich wahrscheinlich ziemlich überschneiden. Also erstens finde ich, ist HKT für unsere Schüler halt extrem vom Intellektuellen her schwierig. Ich versuche das ab und zu, ich muss auch gestehen, nicht allzu oft, und schon gar nicht intensiv. Aber prinzipiell finde ich das schwer zu etablieren bei unseren Schülern. Weil es einfach eine gewisse Konzentration da sein muss und in der Klassengröße ist das bei mir immer einfach schwierig. Im kleinen Rahmen könnte man es machen, denke ich. Für Interessierte haben wir das auch jetzt gemacht zur Prüfungsvorbereitung. Aber so im Großen ist es, finde ich, schon schwierig. Also ich sehe es bei mir privat auch. Ich mache das jetzt auch nicht allzu oft. Ich habe das jetzt ein-, zweimal gemacht in Grenzsituationen beim Sport. Es war schon interessant, aber ich kann es nicht abrufen. Und das wäre ja eigentlich der Punkt, dass man es abrufen kann. Und das kann ich selbst nicht und für die Schüler ist es extrem schwierig. Wobei, musst du sagen, ein kleiner Teil von den Schülern interessiert es richtig.

L1: Die sind voll drin, also gerade deine, habe ich mir gedacht, also D. und Clique, die waren megasuper dabei bei uns, das Abschluss das war mega... Also man muss schon sagen, die Methode, die machen wir immer fast relativ oberflächlich und nicht ganz so intensiv, wie wir es gemacht haben.

L3: Methodik?

L1: Also von dem, was wir einsetzen.

Was heißt Methodik, die Theorien oder dann wirklich die Übungen?

L1: Die Übungen teilweise, dass man sie verändert, dass sie halt einfach, oder nicht alle Übungen, dass wir nicht alles machen können.

L2: Also die Hauptschwierigkeit glaube ich besteht darin, dass die Schüler sich mit sowas noch gar nie beschäftigt haben. Auf emotionaler Ebene bestimmt auch zum Teil schwierig, weil sie sich selbst nicht kennen. Und dann glaube ich, ist es noch viel schwieriger im großen Verband, auch wenn es nur eine Gruppe mit 15 Schülern ist. In diesem Verband, dass sich die Schüler darauf einlassen können. Überhaupt noch tiefer vorzudringen in das Ich irgendwie. Ohne dass man da...

L3: Wobei das prinzipiell bei unserem Schülerklientel schwierig ist, dass sie sich überhaupt auf irgendwas einlassen. Und auch diese Vorstellungsreise da ist für die total schwer.

L2: Ja.

L1: Und die sich länger konzentrieren können.

L3: Wobei alles, was wir machen, die machen ja viel OEB und so, also Berufsfindung und so Übergang Schule Beruf. Wenn ich eine Veranstaltung mache, nehme ich 100 Schüler mit. Und ich sage mal eine krasse Zahl: Wenn fünf wirkliches Interesse haben, dann sind wir zufrieden. Und das müssen wir da beibehalten. Ein kleiner Teil wird sich eh nur für das interessieren, was neben der Schule läuft. Und wenn wir die fünf kriegen, darf man nicht sagen: „Die 95 haben nichts gekriegt“, sondern wir müssen sagen: „Die fünf haben was gekriegt“. Und rein als Selbstschutz für uns, sonst sagst du ja irgendwann mal: „Jetzt mache ich nichts mehr, weil das bringt eh nichts“. Sondern für die fünf, die dann etwas mitgekriegt haben, wenn auch bloß eine geringe Zahl. Deshalb finde ich die Investition an Zeit und Kraft, die wir gemacht haben, ist, wenn das Resultat jetzt auch nicht überwältigend ist, aber für ein paar Schüler, denke ich, es das...

L1: Also ein paar sind aber richtig dabei.

L3: Ein paar sind richtig dabei, und für die erschließen wir eigentlich eine neue Welt. Und das, finde ich, ist okay.

L1: Also es sind wirklich ein paar, die sich ja fast noch bedankt haben, dass wir, dass wir das gemacht haben. Jetzt bei der 9. vor allem.

L3: Ja.

L1: Die so mega dabei waren.

L3: Man darf halt nicht ergebnisorientiert arbeiten. Das ist bei allem, ob das HKT ist oder OEB oder Musik. Das ist bei uns oder im Sport – ergebnisorientiert darfst du nicht arbeiten. Finde ich.

L2: Wobei das schwierig ist, was kommt dann raus?

L3: Ja, was kommt denn in Sport raus? Da kommt vielleicht einer raus am Schluss, der Klarinette spielen kann oder sich interessiert oder sogar im Musikverein anmeldet und dann finde ich, hast du gewonnen. Absolut.

L2: Dann habe ich jetzt schon gewonnen. Drei haben ja schon nachgefragt, wie das weitergehen kann.

L3: Im Sport ich bin froh, mein Leitspruch ist ja immer: „Wenn sie nach der Schule nicht nur zum Saufen in die Sporthalle gehen, dann habe ich gewonnen. Und wenn es bloß zwei sind“. Das ist so. Das ist unser Alltag. Und ich finde...

L2: „Erwarte nichts und du wirst begeistert sein“.

(lachen)

L3: Nein, das stimmt nicht, nein. Für einen Außenstehenden hört sich das jetzt vielleicht komisch an, finde ich. Aber bei uns ist das Alltag und daran müssen wir uns ja aufbauen, für uns selber.

Also jetzt, um das mal im Grundzug zu verstehen: Viele tun sich schwer damit, aber es gibt einige, die sind begeistert davon, die können auch was davon rausziehen und die sind auch Beispiele, wo ihr jetzt, sagt da hat es auch wirklich etwas gebracht.

L3: Ja.

L1: Auf jeden Fall.

L3: Genau.

Das heißt aber gleichzeitig auch, dann wäre es jetzt noch mal eine Herausforderung zu schauen, wie könnte man das Training auch noch mal anpassen, um sozusagen zugänglicher zu machen zu noch mehr Schülern.

L2: Ich glaube nicht, dass es dann am Training an sich liegt, sondern viel allgemeiner an den Kindern. Was muss man machen, damit die HKT, Englisch, Mathe, Deutsch, sich darauf einlassen können. Das wäre eigentlich der Punkt.

L3: Ja. Also ich finde, das Konzept passt schon.

L2: Das ist super.

L3: Passt auch für unsere Schüler, aber wie der L2 sagt, die interessieren sich halt für Sachen, die jetzt nicht in die Richtung gehen.

L2: Ich weiß nicht, ob das nur am Interesse liegt. Ich glaube auch, dass viele Kinder sich das nicht schaffen, in der Gruppe zwei Minuten zuzuhören, was sagt der da vorne. Wenn du die zwei Minuten hast, hast du sie motiviert und die sind dabei. Aber diese zwei Minuten, dieses Zeitfenster, das kriegen die manchmal gar nicht mit. Weil die Ablenkung neben dran zu groß ist.

L3: Und wenn sie es vielleicht mitkriegen und zugehört haben, ausnahmsweise mal, dann trauen sie sich nicht, den Schritt zu machen, die Augen zuzumachen und sich das vorzustellen. Weil sie denken, die anderen lachen über sie, oder weil sie sich nicht konzentrieren können, oder weil sie die Erfahrung wie gesagt noch gar nie gehabt haben. Dass das überhaupt geht.

L2: Dass es sowas gibt.

L3: Dass es sowas gibt.

L1: Und dass sie sich auf was ganz Neues einlassen, da tun sie sich auch wahnsinnig schwer.

L3: Viele, ja.

L2: Das sind eigentlich eher Persönlichkeitsmerkmale. Von den Schülern, und weniger die Methode.

L3: Ja, finde ich auch.

L2: Glaube ich.

Da hattet ihr auch gesagt gehabt, dass beim Transferseminar, zwei von euch hatten total gute Erfahrungen, und die A. mit jemandem, ich weiß nicht, ob es mit dir oder mit dir war, war total schwierig, ne?

L3: Ja.

L1: Das war irgendwie schwierig. Also der eine, der hat gar nicht den Stift aus der Hand gelegt, der hat nur gemalt. Also ein Teil, fand ich, war ok...

L3: Interessanterweise, in der Gruppe sind zwei Gymnasiasten, die durchgereicht worden sind zu uns, und die waren aber auch nicht am Start. Aber das ist die Gruppendynamik, die finden es halt cool, da blöd zu tun, und sind natürlich Klassenbeste und die Wortführer und die müssen sich immer negativ profilieren. Ich glaube, mit Einzelnen wäre das schon gegangen.

L1: Die Mädels vorne, die haben ja gerade am Anfang echt gut mitgemacht und haben sich auch etwas überlegt gehabt...

L3: Also das Konzept finde ich gut, trotz allem. Aber es sind natürlich schwere, hohe Hürden zu nehmen für unsere Schüler. Viele hohe Hürden hintereinander. Wie ein Staffelläufer. Der kriegt die erste Hürde, aber dann stolpert er drin hinein. Und dann geht eh nichts mehr.

L1: Mhm.

Wenn ihr jetzt nochmal so zurückblickt, bevor das Ganze gestartet hat, als ihr erfahren habt, da läuft jetzt StarkmacherSchule, und dann kommt noch HKT dazu, und so weiter. Was waren da eure Erwartungen an das Projekt gewesen, und wie steht ihr jetzt mittlerweile dazu?

(lachen)

L2: Schieß los.

L3: Du bist ja der große Macher gewesen.

L1: Ja, ich kenne es zu gut, glaube ich. Jetzt erstmal ihr. Ich hatte viele Erwartungen.

L2: Ja, Erwartungen waren sicher, dass das im Kollegium auch ein Stückweit was bringt in Form von Zusammenhalt oder Teamfähigkeit.

L3: Mhm.

L2: Das war meine persönliche Erwartung. Hat sich auch erfüllt also, einschneidendes Erlebnis fand ich, als es ans Abbauen ging, und wirklich Lehrer und Schüler, egal wer, die haben alle zusammen geholfen. Was man aber leider sagen muss, finde ich, stumpft das ziemlich schnell ab. Das

versendet irgendwie. Also ich spüre jetzt nicht mehr im Kollegium, dass wir so ein riesen Projekt gestemmt haben.

L3: Gut, aber das liegt nicht am Projekt, sondern das liegt an den Leuten.

L2: Richtig, dass es irgendwie...

L3: Die da drinnen sitzen.

L2: Es müsste irgendwie etwas geben, was das Ganze am Köcheln hält.

L3: Also ich sage jetzt mal vorsichtig, die Leute, die da etwas zu sagen hätten, hätten das viel mehr ausschachten können.

L2: Ja, richtig.

L3: Ja. Also, ich meine, so eine Chance kriegst du nie mehr. Dass alle Kollegen nachts um 11 Uhr zusammenstehen, ohne dass irgendeiner sagt, und das Zeug machen, und das fand ich sensationell! Und ganz ehrlich, ich habe gedacht: „Hey, jetzt geht endlich mal ein Ruck durch den Laden durch“. Und da hätte ich halt mal, da wäre ein schönes Fundament gewesen, um da ein schönes Häuschen aufzubauen.

L2: Ja.

L1: Mhm.

L3: Aber das hat man irgendwie versäumt. Das ist jetzt vielleicht was, was man jetzt den Kollegen sagen könnte. Also ja, finde ich schon. Das fand ich schon erstaunlich.

L1: Und auch, dass so viele am nächsten Tag in Dirndl und Lederhosen da waren.

L3: Ja.

L1: Ich fand, das war so ein Zeichen, da haben die Schüler geschaut: „Hey, was ist denn da jetzt los?“

L2: Eigentlich fast alle, oder?!

L1: Und das war eigentlich erstaunlich, oder? Das waren wirklich fast alle da waren. Ein, zwei oder so, die jetzt nicht so...

L3: Also ich habe zum L2 schon einmal gesagt: „Eigentlich war es mehr ein Projekt für uns wie für die Schüler“.

(lachen)

L2: Auch, ja.

L3: Jaja, auf jeden Fall! Das hat mich echt umgehauen. Das habe ich dem L2 auch am nächsten Tag gesagt. Also das war echt toll. Da waren wir endlich mal ein Team! Und ohne, dass es von oben kommt und gesagt wird: „Bäh, bäh, Mist.“

L1: Ja.

L3: Also für uns war es...

L2: Wann sind wir sonst Team im Kollegium? Jeder ist ja irgendwie ein Einzelkämpfer. Der geht aus dem Zimmer raus und in den Kampf. Und dann kommt er wieder zurück.

L3: Oder sagt du und du und du, ihr macht jetzt einen Arbeitskreis.

L2: Genau.

L3: Und dann kannst du dir vorstellen, dass es nicht so optimal oft läuft. Also ich war sehr, also ganz am Anfang, als L1 gekommen ist mit dem, da habe ich gedacht: „Nee, nicht schon wieder so ein Projekt, Gnade. Dann kannst du Hunderte von Stunden wieder malochen und hinten kommt heiße Luft raus“. Aber dann war das schon eine top Sache. Aber das hängt natürlich, da will ich dir keinen Honig ums Maul schmieren, das ist immer abhängig von der Person, die es macht. Das ist im Sport nicht anders. Wenn das jemand durchzieht, der Chef ist ganz oben für außerschulische Sachen. Wenn das mehr Leute durchziehen, dann können wir viel mehr außerschulisch machen. Das hängt an uns. Das muss man ehrlicherweise sagen.

L2: Ja.

L3: Und dann hat sich das echt top entwickelt. Ich fand es halt Hammer, dass das in einer Woche geht überhaupt.

L1: Und die Schüler, die da auf der Bühne stehen, das fasziniert mich heute noch, wenn ich den Film angucke und...

L2: Ja.

L1: Gerade der J. Wenn ich mir denke, was der da hingelegt hat. Das ist der Hammer. Oder die brasilianische Tanz-Mädels.

L3: Also es war schon ein riesen Event. Und hat halt uns vom Schulimage viel gebracht. Danke ich einmal.

L1: Ja.

L2: Ja.

L3: Die Aufteilung der Gruppen war jetzt für mich jetzt nicht so praktisch, weil ich war Backstage, hat das geheißen. Wir haben eigentlich bloß hintenrum geschafft irgendwie. Aber solche Leute muss es auch geben. Ja.

Was meinst du damit: vom Schulimage hat es euch etwas gebracht? Was war so die Wirkung?

L3: Die Außenwirkung ist einfach, also Hauptschule hat eben immer ein schlechtes Image. Und dass wir das hingekriegt haben, so viele Leute zu begeistern und die Halle voll zu kriegen, nach außen, ich glaube die L1 hat da eher Erfahrungswerte, sind sehr viele auf dich zugekommen und haben gefragt: „Wie habt ihr das gemacht?“ und so, und das zeigt halt doch, dass wir auch gute Schüler haben. Wir haben alle Schüler, nicht bloß Tiefflieger.

L1: Ja. Und ich fand einfach, dass auch in denen, die sonst so auffällig sind, die haben ja gezeigt, dass in ihnen etwas steckt. Zumindest teilweise. Wirklich. Und das hat mein selber auch mein Schülerbild teilweise verändert. Oder? Also das muss, das habe ich dir ja auch schon erzählt. Dass ich als Fachlehrerin so viele Kontakte jetzt habe zu Schülern, die ich gar nie unterrichten werde, weil sie einfach in Ethik sind oder so, oder vermutlich nicht. Die hätte ich gar nie so kennengelernt und das würde nie so viele Gespräche auf dem Gang geben.

L3: Ja, das ist bei dir ein Sonderfall. Wir haben sie ja eh über die Klassenlehrer. Also das Allerbeste war vom HKT, vom Musical war, dass man uns HKT beigebracht hat. Das war das Obergemialste. Dass wir die Möglichkeit gehabt haben durch dieses Musical. Ich persönlich fand das Musical okay, aber für mich, ich bin halt da rum malocht, aber dass wir die Möglichkeit gekriegt haben durch das Musical das HKT zu machen, das war für mich ein absolutes Highlight. Und ich bin immer noch total begeistert von dem HKT. Das hat mir saugut gefallen und wir täten, alle vier haben wir schon geschwätzt, liebend gern einen Aufbaukurs machen. Also ich bin da noch hochmotiviert. Wenn das vielleicht über die Schüler auch nicht so ankommt, wie wir uns das vielleicht vorgestellt haben. Wobei, ich habe es mir nicht anders vorgestellt, ich habe... gedacht.

(Schüler mit StarkmacherSchule-T-Shirt läuft vorbei)

L1: Das ist das T-Shirt. Doch das stimmt, das ist echt cool. Und das ist auch, das muss man sagen, dass das von der Schulleitung das total Anerkannte ist, was über die Jahre wahrscheinlich schon im Schulprofil drin sein wird.

L2: Mhm.

L1: Also, das ist so der, ich sag jetzt mal, das was aufbaut. Oder wo weitergetragen wird.

L3: Und ohne Unterstützung der Schulleitung, also unsere Schulleitung war da super. Offen für uns, muss man wirklich sagen. Aber du musst da eine Schule haben, wo die Schulleitung dahintersteht. Und auch sagt: „Gut, dann fällt halt mal eine Stunde aus und die Kollegen müssen die Arbeit leisten“. Sonst kannst du das vergessen. Also ich denke, da ist die Schulleitung schon. Also die Schulleitung ist in dem ganzen Projekt schon massiv gefordert. In allen Bereichen, finde ich. Auch wenn du die meiste Arbeit gehabt hast (an L1). Aber die unterstützend, für diejenigen, die es machen, war die Schulleitung, ist schon extrem wichtig.

L1: Also die Offenheit auf jeden Fall, dass man sowas angeht und dass man auch für HKT und so Stunden einsetzen kann, das auf jeden Fall.

L3: Also ich kenne nicht viele Schulen, wo uns zu viert hätten gehen lassen.

L1: Ja.

L3: Also das muss man schon sagen. Das war schon bei uns toll.

L2: Also man muss wirklich sagen, viele Schulleitungen sind so, sehen ihren Stundenausfall und so weiter, wie du gesagt hast.

L3: Also das würde ich dann den anderen Schulen auf jeden Fall mitgeben. Weil wenn die Schulleitung sagt, naja das machen wir, um uns auch nach außen zu präsentieren, bloß damit sie nach außen präsentiert ist – für einen Nulltarif gibt es das nicht. Also HKT jedenfalls nicht.

Habt ihr jetzt schon konkrete Pläne, wie ihr HKT oder auch jetzt die Erfahrungen, die ihr jetzt gemacht habt, langfristig sichern wollt? Oder ihr habt gesagt, ins Leitbild aufnehmen? Gibt es da noch irgendwas? Die Reflexionsgespräche kommen ja jetzt noch, es gibt noch einen Reflexionsworkshop, da seid ihr dann auch eingeladen, noch mal zu schauen, was wollen wir jetzt längerfristig auch dann noch beibehalten oder umsetzen – aber habt ihr da schon Pläne?

L2: Mhm, in der 10. Klasse gibt es eine Stunde, die heißt Kompetenztraining, da kann man das verorten. Also es gibt offiziell nichts Gescheites, was man da machen soll.

L3: Das ist eigentlich mehr oder weniger offen. Wobei das wird nächstes Jahr noch einmal anders sein. Steuergruppe haben wir schon besprochen. Das geht wahrscheinlich in 8 runter, aber das ist ja unabhängig davon, ob man das in 8 oder 10 macht. Das kann man immer einbringen.

L2: Dieses Kompetenztraining?

L3: Ja, und da könnte man das HKT natürlich einbringen. Und dann haben wir ja gesagt, dass wir das nochmal auffrischen mit unserem Hochseilgarten, dass wir da mal hinfahren.

L2: Genau, so einen Akzent wie mit dem Musical, so ein Event, können wir nicht jedes Jahr machen, aber halt...

L3: Theoretisch könnten wir das machen. Haben wir uns mal überlegt. Als Aufhänger.

L1: Und ansonsten, neben HKT halt die Mottoarbeit, wo wir gesagt haben mal, das haben auch einige Kollegen gesagt, dass das eigentlich total toll wäre, wenn wir es wie in der Woche eigentlich war, immer mal wieder für einen Monat oder so ein Motto sitzt, wo immer wieder auch aufgegriffen oder zurückgegriffen werden kann. Dann Stärken, ich glaube das ist auch in 8, ist von der Theaterstunde, da ist, meine ich, jetzt auch eine Theaterstunde drin, dass man da auf jeden Fall als Schule einen Schwerpunkt auch setzt. Oder auch einfach, weil man merkt, dass das denen einfach wahnsinnig viel bringt, wenn sie dann mal auf der Bühne waren. Das sind ja einige, die da echt aufgegangen sind und aufgeblüht und gesagt haben, sie haben durch das auch Selbstbewusstsein gekriegt.

L3: Ich meine, wenn ich nächstes Jahr die Praxisklasse kriege mit acht Leuten, dann könnte ich das praktisch von Anfang an durchführen, das HKT. Wenn ich das gleich einführe wieder, können wir das regelmäßig machen. Wenn ich da immer drinnen wäre, aber ich muss immer drin sein. Weil das ist eine relativ kleine Gruppe, da wird das auf jeden Fall gehen.

L2: Genau und dann in Hinblick auf Prüfungsvorbereitung, konkrete Ziele, die Prüfungsvorbereitung an sich, wenn es darum geht, sich mal an den Tisch zu setzen und mal was zu machen, so wie in 9, in Klasse 10 kann man das sicher machen.

L3: Aber das Problem ist halt, dass die Gruppe groß ist. Sehr verschieden. Das ist unser größtes Problem eigentlich. Macht eigentlich nur Sinn, wenn man sagt: „Wer hat Interesse?“ Und die nimmst du raus und die anderen machen halt Alltag. Aber das ist bei uns auch möglich. Da hätte der Chef sicher auch nichts dagegen, oder die Klassenlehrer.

Dann jetzt abschließend vielleicht noch eine oder zwei Fragen: Wenn ihr das jetzt noch mal zusammenfasst so, das ganze Projekt, was habt ihr jetzt für euch persönlich aus dem Projekt mitgenommen?

L3: An., jetzt musst du mal anfangen.

L1: Ich?

(lachen)

L1: Ich habe total viel mitgenommen. Also die Erfahrungen, die da waren, was da alles passiert ist. Wenn ich das jetzt anschau und noch mal die Bilder. Das ist einfach, was mich einfach motiviert, auch noch mal was Anderes zu machen. Ich überlege schon die ganze Zeit, was ich da so weitermachen kann mit den Projekten oder so. Leider ergibt sich da gerade wenig. Aber ansonsten noch die Netzwerke, was ich faszinierend finde, einfach für mich persönlich, dass ich die schlagen konnte, auch in meiner Rolle. Also jetzt nicht nur als Lehrerin, sondern als Gemeindereferentin auch. Dass wahnsinnig viel entstanden ist. Dann, also für mich persönlich auch, wie ich ins Kollegium reingekommen bin, zum Beispiel. Weil ich ja eigentlich nur ein paar Stunden da bin, und ich das total toll finde, was da jetzt einfach passiert ist. Ansonsten, was nehme ich noch mit? Viele ganz tolle Erinnerungen einfach. Und das HKT natürlich.

L2: Stimmt ja, also HKT auf jeden Fall. Interessant war für mich in dem Musik-Workshop war, war für mich interessant zu gucken, wie arbeiten die. Die kochen auch nur mit Wasser. Trotzdem war es für mich interessant zu schauen, wie man die Leute immer wieder motiviert, und zwei Tage immer das gleiche machen und immer üben üben üben. Wirklich auch am Ball bleiben, dass das auch aufführungsreif ist. Das war für mich sehr interessant.

L3: Also für mich habe ich eigentlich das meiste schon gesagt. Also für mich persönlich war das HKT eine richtige Bereicherung in meinem Leben. Muss ich echt sagen. Und bin immer noch Feuer und Flamme dafür. Und, fand ich auch wie der L2, mal mit außerschulischen Kräften zusammenzuarbeiten, die ganz was anderes machen. Das hat so richtig schön Farbe in unseren grauen Alltag gebracht. Da fand ich total spannend, auch mit Anderssprachigen etwas zu machen, und die Kinder auch mal zu sehen, dass sie ihr Englisch benutzen, und jemand anderes kennen. Weil die sind ja meistens sehr festgeklebt, die kommen da nicht weg. Das finde ich gut. Was mir gut gefallen hat, der Ruck, der an dem Abend durch das Kollegium gegangen ist. Was schade war, dass es dann wieder abgeflacht ist. Das hat mir auch sehr gut gefallen. Das hat mich eigentlich richtig beeindruckt. Und so für mich, das Musical an sich war jetzt nicht so für mich der Bringer. Ich habe aber auch keine so wichtige Rolle gehabt. Ich war so im Hintergrund eher. Aber das war es auf jeden Fall wert. Also es war auch die vielen Stunden Wert, die ausgefallen sind. Auf jeden Fall.

L1: Mhm.

Ja, weil ist schon auch einiges ausgefallen, ne.

L3: Ja, das war der Wahnsinn. Es ist richtig viel ausgefallen.

L1: Wobei also, wenn du Eltern jetzt auch fragst, also zumindest bei mir ist das nicht die, das ganze hinterfragt worden von den Stunden her, sondern eher: „Wann macht ihr das wieder?“ Also jetzt wirklich, die ich auch ein halbes Jahr später getroffen habe. Dass die noch mal nachfragen: „Das war

so toll.“ Und die haben ihre Kinder selber noch mal anders kennengelernt. Die eine hat zum Beispiel letztens erst gesagt vor ein paar Tagen, die hat nie gedacht, dass ihr Sohn zum Tanzen auf eine Bühne geht. Oder dass er überhaupt tanzt. Und war da mittendrin dabei. Schon cool irgendwo, auch wenn man das ermöglichen kann.

L3: Also die Motivation der Instrukturen fand ich auch gut, wenn man bedenkt, ihr macht das ja, die sind jede Woche oder jede zweite Woche woanders an der Schule, haben jedes Mal neue Patienten vor sich und jedes Mal müssen sie motivieren und die waren ja wirklich hoch motiviert. Das muss man echt sagen. Also die, wo ich gesehen habe, waren wirklich gut motiviert. Und das finde ich schon toll, wenn man, irgendwann wird es ja auch langweilig, und vor allem, oft haben die ja schwierige Schüler. Aber alleine fand ich schon gut, wie die motiviert waren. Und die Schüler vor allem motiviert haben.

Die Leute von GenRosso?

L3: Ja, genau. Fand ich schon voll professionell. Das fand ich schon erstaunlich. Und wie normal in Führungsstrichen sie geblieben sind, obwohl sie natürlich da angehimmelt werden und auch tolle Musiker sind, aber auch eigentlich sind sie nicht irgendwie abgehoben oder so. Also es war mit dem, ich weiß gar nicht, wie hat der von Musik geheißen? Argentinier war er. Ich weiß nicht mehr, wie er geheißen hat, aber der war top, mit dem Sound...

L1: Ah, Lito.

L3: Ja. Der war top der Mann, echt richtig cool.

L1: Der mit dem Vollbart.

L3: Ja. Der war so ruhig. Und war trotzdem, er war gut. Hat Laune gemacht. Mal mit jemandem zu schaffen, die nicht Lehrer sind. Das ist eine echte Bereicherung.

L2: Mit normalen Leuten.

(lachen)

L3: Ja, normal will ich jetzt nicht sagen, aber einfach...

Nicht-Pädagogen. Ganz andere Rasse...

L1: Ja. Das stimmt.

Gibt es sonst noch irgendwas was ihr jetzt sagen wollt, wo ihr sagt, das ist jetzt noch gar nicht zur Sprache gekommen, oder das möchte ich jetzt noch als letzten...

(Gespräch mit Schülern)

Abschließende Worte, irgendwas, was wir vergessen haben?

L3: Jederzeit wieder.

L2: Ja, stimmt.

L3: Egal welche Richtung.

Egal wie viel Knete.

L3: Ja, das ist natürlich der Hammer. Dass du das Geld zusammengebracht hast (an L1), das hätte ich ja auch nicht gedacht.

L1: Das war gar nicht schwer.

(lachen)

L3: Das sagst du jetzt. Aber am Anfang...

L1: Ich habe immer gesagt, das schaffen wir. Der Herr G. (Anm.: Schulleiter) war da so ein bisschen...

L3: Aber siehst du, man denkt, das ist eine riesen Hürde und dann hast du es trotzdem geschafft.

L1: Du musst einfach mit Begeisterung hingehen, und selber wirklich dahinterstehen. Das haben sie mir so oft gesagt. „Wir machen das, weil wir merken, Sie stehen dahinter, und dann wird das auch realisiert“.

L3: Ja, so ist es. Es ist immer personenabhängig.

L1: Das war ja ratzfatzt da dann eigentlich. Und hat andere Schulen schon motiviert, dass sie es auch machen.

Ah, Pforzheim.

L1: Jaja.

Gut. Dann...

Interview mit dem Schulleiter

Ich würde Sie einfach gerne noch mal fragen zu Ihrem Eindruck von dem letzten halben Jahr, von dem Projekt. Was jetzt sowohl während der Woche gelaufen ist als auch jetzt im Nachgang. Und erste Frage wäre jetzt: Wenn Sie jetzt nochmal zurückblicken, bevor das Projekt gestartet ist, was waren denn da so Ihre Erwartungen oder Wünsche an das Projekt, was haben Sie sich erhofft?

Generell eigentlich zwei Dinge: Das eine, einen Einfluss auf die einzelnen Schüler und auch auf die Kollegen, und als zweites, ja vielleicht so einen, das was man als Spirit bezeichnen für die Schule, also dass das so nachhaltig oder zumindest mal eine Zeitlang der Schule ein gutes Gefühl gibt. Und das haben wir mit HKT natürlich auch so die Hoffnung gehabt, dass wir da ein Handwerkszeug bekommen, was wir dann im Schulalltag später auch gebrauchen können. Das war im Grunde schon so die Vorstellung. Ja und einfach, ich bin dann gar nicht so auf diesen Vorstellungen festgesessen, sondern für mich war wichtig: Wir machen mal wieder ein tolles Projekt. Und schauen mal, was rauskommt. Also, gar nicht so zielorientiert in dem Sinne.

Wie haben Sie denn die Woche erlebt oder was waren so die eindrucklichsten Dinge für Sie?

Also zuerst habe ich natürlich so ein bisschen Sorgen gehabt, dass es sehr stressig würde und das ja sehr aufwändig ist. Aber ich habe da ein tolles Kollegium erlebt, ich habe eine Projektleiterin, die im Grunde mir ja alles abgenommen hat. Frau H. war da wirklich super klasse, und insofern konnte ich es genießen, die Woche. Es war einfach einmal eine völlig andere Woche Schule, also nicht das, was ich seit Jahrzehnten als Lehrer als Routine habe. Und eben Unterricht hat, und dann mal vielleicht ein Lerngang oder ein Ausflug passiert, sondern dass tatsächlich mal über einen Zeitraum richtig die Schule aufgemischt worden ist. Also das war schön, ich habe ganz viele Rückmeldungen bekommen aus der Öffentlichkeit von Schulleiter-Kollegen, ich habe in der Stadt also so anerkennende Rückmeldung bekommen, dass es eine tolle Sache war, die wir da gemacht haben, bis hin zu den Aufsichtsbeamten aus dem Schulamt war Schulrat ja auch mit dabei und die haben das auch beobachtet und ja, einfach toll gefunden. Rein emotional für die Kinder, ich habe selten so viele strahlende und begeisterte und motivierte Jugendliche gesehen wie in dieser Woche, und das können wir im Standardunterricht nie leisten. Und deswegen war es, denke ich, für das Leben von den Schülern ganz eindrucksvoll und wichtig. Egal wie sich das jetzt entwickelt mit der Nachhaltigkeit. Auf jeden Fall dieses singuläre Erlebnis war grandios.

Und wir haben ja jetzt gesagt, für Sie war so die Erwartung, dass sich sowohl unter den Kollegen als auch an den Schülern etwas tut sozusagen, dass es vielleicht auch ein bisschen besser wird. Was würden Sie jetzt sagen so im Nachhinein, hat sich da etwas verändert, wenn ja was oder inwiefern? Oder ist es wieder abgeflacht?

Ja, das sind natürlich subjektive Eindrücke von mir. Ich habe auf jeden Fall das Gefühl gehabt, dass im Kollegium nachhaltig etwas bewirkt hat. Also es ist nach wie vor eine gute Stimmung im Kollegium, eine sehr gute Zusammenarbeit. Sehr viele Kollegen sind so in einem Boot, ich weiß nicht, ob das eine Wirkung ist von diesem Projekt, aber von daher ist die, ist eine positive Situation einfach im Kollegium. Unmittelbar nach dem Projekt war das so richtig deutlich spürbar. Dann auch bei den Kollegen so. Am Schluss, das Projekt bei den, allein dieses nachts noch aufzuräumen mit den Bühne. Dass da auch die, die man nicht unbedingt jetzt erwartet hätte, da sind, zulegen, helfen, das war schon beeindruckend. Ja und für die Kinder, ist schwierig zu sagen. Es gibt schon so natürlich den Abflachungseffekt. Wenn das Ding dann da mal ein paar Wochen zurückliegt und jetzt einfach der

Alltag wieder überhandnimmt. Der prägt dann einfach die Wahrnehmung, und dann ist das nicht mehr so präsent nach einer bestimmten Zeit. Dann hat man da schöne Erinnerungen und wir haben jetzt auch überlegt, die müssen wir wieder auffrischen. Das muss wieder mal Thema werden. Und deswegen machen wir jetzt zum Beispiel am Freitag die Filmvorführung mit einer Vollversammlung und um ja, noch mal wieder so ein Fresh-up zu bekommen, sage ich jetzt einfach mal so. Dass man dieses Gefühl nochmal nachempfinden kann. Dass es nochmal einen Nachhall gibt, also auch diese emotionale Sache. Sonst ist es immer schwierig zu sagen. Ich kann das ja nicht empirisch nachweisen, welche Wirkung hat das auf welche Schule gehabt. Ich kann jetzt nicht feststellen, dass die Schüler netter miteinander umgehen oder dass das sich verändert hätte. Und nach wie vor Probleme mit Mobbing und all den Dingen. Und es gibt vielleicht einfach jetzt so ein Handwerkzeug näher, also gerade mit diesen HKT-Dingen, wenn das Kollegen im Unterricht pflegen. Ja so, das ist jetzt einfach so Gefühlssache. Die sind nicht statistisch nachweisbar.

Eben genau, aber darum geht es ja auch. Ich meine, man kann jetzt in niemanden richtig reingucken und jetzt, und dann einen Mittelwert über alle bilden. Wir haben jetzt halt die Möglichkeit, Fragebögen auszugeben und zu schauen, was kommt da raus. Das ist dann eher so die Schülersicht, in Bezug auf die Variablen, die wir jetzt halt erfassen wollen. Dann kommt jetzt Ihre Sicht dazu, dann kommen noch Lehrer dazu. Dann versucht man sich so ein bisschen dem Thema anzunähern und zu schauen, hat es jetzt etwas gebracht? Ich bin durchaus auch dafür, dass man das auch kritisch sieht. Also es geht jetzt nicht darum, dass man das alles in den Himmel lobt, sondern einfach versucht, das so realistisch wie möglich zu erfassen, was eben...

Ja es ist einfach mehr so ein Eindruck, der aus der Erfahrung heraus zeigt, wenn solche Dinge passieren in Schule, und man trifft die Kinder dann später im Erwachsenenleben wieder, erinnern die sich an so etwas. Sie erinnern sich ganz sicher nicht an irgendeine, was weiß ich, Mathestunde. Vielleicht mal, wenn besondere Vorfälle waren. Aber so außerschulische Aktionen, Schullandheime oder so, solche Projekte, die bleiben ein Leben lang haften. Und insofern haben wir eine Wirkung. Die vielleicht nicht so ganz richtig messbar oder wertbar ist, weil es natürlich auch auf jeden Schüler wieder anders gewirkt hat. Da gibt es ja auch beim Einen vielleicht, der sagt: „Ja, war ganz nett“, und der Andere wird nachhaltig davon noch beeindruckt sein. Also ich meine, auf jeden Fall ist das auf der Bühne stehen und so ein Ding zu machen, ganz ganz wertvoll, um Selbstvertrauen zu entwickeln und ja, so eine Wertigkeit auch zu haben, wir haben da etwas Tolles hinbekommen. Und das hört man bestimmt von, wenn man Kollegen fragt, wahrscheinlich noch mehr, weil die noch enger an den Schülern dran sind als der Schulleiter, ist immer so ein bisschen arm dran. Der kriegt nicht immer alles mit. Eigentlich die wertvollen Sachen, die guten Feedbacks, brauche ich dann auch. Die kriegt man nur mit, wenn man mehr so im Unterricht ist und an den Kindern dran ist.

Und sie haben es jetzt schon vorhin angesprochen, das andere Schulleiter auf sie zugekommen sind und auch von der Gemeinde und so weiter. Wenn man das jetzt mal so unter dem Schulentwicklungsaspekt sieht, was jetzt für eine Werkrealschule vielleicht auch ganz wichtig ist, mit den ganzen Umstrukturierungen, die es jetzt aus gesellschaftspolitischer Sicht gibt. Wie würden Sie da die Entwicklungen einschätzen?

Also ich würde das abkoppeln von der gesamtpolitischen Situation, also schulpolitischen Lage. Da kommen wir nicht dran vorbei, das heißt es geht ganz einfach, rückgängige Schülerzahlen auch für uns. Wir sind dieses Jahr jetzt in der Meldung für das kommende Schuljahr nur noch einzügig und

kriegen nur noch eine 5. Klasse. Diese Befürchtungen haben wir immer schon gehabt, also, dass das eben zurückgeht, und deswegen lag der Fokus hier an der Schule möglichst darauf gute Arbeit zu leisten, mit Eltern gut zusammenzuarbeiten, ein Profil zu entwickeln, auch als Schule. Insofern eben dann einen gewissen Ruf sich zu erarbeiten, sodass die Eltern sagen: „Ja, das ist doch eine Alternative. Wir müssen nicht, nachdem das jetzt frei gestellt ist in Baden-Württemberg, unsere Kinder alle ans Gymnasium schicken oder an die Realschule.“ Manchmal ist das Begabungsprofil für ein Kind einfach hier besser aufgehoben, weil wir auch mehr Stunden haben, um die Kinder einzeln zu fördern. Insofern war die Arbeit schon da und auch das Projekt dann in dem Zusammenhang so ein bisschen bei mir im Hinterkopf, auch Publicity zu haben. Einfach in der Presse noch mal toll zu erscheinen, dass diese Schule nicht in Vergessenheit gerät. So übertrieben gesagt. Und ich denke, das ist schon gelungen. Also da hat es uns auf jeden Fall weitergeholfen. Ich weiß nicht, ob wir jetzt noch weniger Anmeldungen gehabt hätten, wenn wir das Projekt nicht gemacht hätten. Das wäre wieder jetzt so ein messbarer Wert, das kann man ja nicht mehr feststellen. Aber es ist zumindest so, dass die Schule im Blick der Eltern einfach mal wieder einen Fokus bekommen hat, mehr Interesse bekommen hat. Und auch für unsere Motivation. Die ist ja auch relevant. Also wir hören halt in der Bildungspolitik, dass die Schulart ja nicht die Schulart der Zukunft ist, dass man uns da vielleicht auch abwickeln wird in den nächsten Jahren. Das mag gut sein. Ja, trotzdem haben wir aufgrund der Schüler, die wir hier haben, die gerade das benötigen, Selbstvertrauen zu entwickeln und Beziehungsebene zu bekommen, nicht nur diesen kognitiven Aspekt zu haben wie in anderen Schulen, nach wie vor eine Daseinsberechtigung. Und es müssen Lösungen gefunden werden für die Kinder, die hier bei uns. Ja schwierig, jetzt einzuschätzen, wie stark diese Wirkung ist, aber sie ist auf jeden Fall vorhanden. Das ist klar. Das hat auf jeden Fall einen positiven Effekt gehabt. Und ganz einfach durch die Rückmeldung von den Eltern und von Menschen, die in der Öffentlichkeit sagen: „Ihr habt da ja ein tolles Ding gemacht“ und „Ach ja, Werkrealschule, gibt es ja auch noch“. Man bringt sich dann mit in Erinnerung. Und das war ganz ganz prima eigentlich. Gerade jetzt, dass das in dieser Phase kam.

Das heißt, die Eltern haben auch Rückmeldung gegeben.

Ja natürlich, die Eltern waren begeistert, dass es für ihre Kinder möglich war und auch Eltern aus anderen Schularten, also Elternbeiräte, da gab es natürlich Sitzungen jetzt der Gesamtelternbeiräte aller Schulen und da habe ich dann explizit Rückmeldung bekommen, was wir da für eine tolle Sache gemacht hätten. Und ja Anerkennung bekommen. Gut, ja gut. (lacht)

Haben sie Netzwerke aufbauen können dadurch?

Weniger. Also die bestehenden Netzwerke sind vorhanden, da steht gerade hier im Bereich Ganztagesbetreuung auch eine neue Leiterin der Mensa, die das jetzt nicht mitbekommen hat. Aber darauf hat das jetzt weniger Einfluss gehabt. Also die bestanden nach wie vor schon.

Vielleicht noch eine abschließende Frage: Was haben Sie für sich persönlich aus dem Projekt mitgenommen? Oder vielleicht das Projekt so in drei Schlagwörtern bilden müssen, was...

Ganz spontan fällt mir einfach ein: emotionale Begeisterung, ja die Augen der Kinder auf der Bühne (lacht), das Lachen und diese, wenn auch kurze, doch Beziehungsebene, die zwischen den Künstlern und den Kindern entstanden ist. Und bezeichnend diese Abschiedsszenen dann, als die weggefahren sind, dass da doch ja fast Verlust, ein Abschied schmerzhaft war. Also insofern eigentlich ein

emotionales Projekt. Und alles andere mit dieser Gelassenheit zu wissen, das hat schon seine Wirkung gehabt. Auch wenn man das vielleicht erst in zehn Jahren erfährt, wenn diese Kinder dann als Eltern wieder an der Schule auftauchen (lachen) und fragen: „Gibt es nicht mal wieder so was, was wir damals gemacht haben?“ Ganz bestimmt wird es das geben. Ja. Ja für mich persönlich war es natürlich ein Abenteuer auch, das Ganze zu stemmen, also das zu finanzieren. Auch die Erfahrung, dass das mit diesem Kollegium so ging, so reibungslos und auch in dieser Woche eigentlich relativ stressfrei, was man organisiert hat. Das war auch eine wertvolle Erfahrung.

Gibt es Nachhaltigkeitspläne?

Ja, die werden wir demnächst absprechen jetzt nach Pfingsten und es wird ein Schwerpunkt darin liegen, dass man HKT weiter in der Schule implementiert, dass man mit den Schülern da weiterarbeitet, und dass man, ich sage jetzt mal, im weitesten Sinne das Theaterspielen an der Schule neu belebt und vielleicht nächstes Jahr eine neue AG auch wieder startet. Das hatten wir bisher, ist aber dieses Jahr leider nicht stattgefunden. Wird ein Schwerpunkt bleiben müssen. Ja und dann schauen wir, was sich daraus entwickelt.

Ja also das war es von meiner Seite.

Vielen Dank noch für Ihre Evaluation auch. Das finde ich gut, dass wir da nochmal einen Blick drauf wirft.

A6 Kategoriensystem für das Interview mit den HKT-Lehrern (Pilotstudie)

Tabelle A6-1. Kategoriensystem für das Interview mit den HKT-Lehrern (Pilotstudie).

Kategorien	Codings (gesamt 90)
Besondere Ereignisse/Zwischenfälle	
Vorfall an der Schule	1
HKT-Transfertraining	
Transfertraining absolviert mit Ziel Abschlussprüfung	1
Einstieg anhand Musical-Musik	1
Nachbereitung und Interventionen zur Erinnerung an das Projekt	
Elemente des HKT gelegentlich in Unterricht einfließen lassen	3
Briefe an GenRosso im Englisch-Unterricht geschrieben	1
Liedtexte im Religionsunterricht eingesetzt und besprochen	1
Für Interessierte zur Prüfungsvorbereitung angeboten	1
Viel Zeit für Nachbesprechung am Montag danach	1
Mottokarten als Motto eingesetzt und Plakate aufgehängt	1
Film in der Vollversammlung angeschaut	1
Bilder beim Elternsprechtag ausgelegt	1
Keine Anschlussprojekte oder Aktionen durchgeführt	1
Erfolgsfaktoren	
Mit Begeisterung dahinter stehen	1
Motivation und Professionalität der GenRosso-Band	1
Unterrichtsausfall für HKT-Trainings	1
Unterstützung durch die Schulleitung	1
Schwierigkeiten HKT	
Freiwilligkeit wichtig	1
Gruppendynamik als Herausforderung	1
Schwierig bei großen Klassen	3
Einstieg entscheidend	1
Konzept ist gut, Didaktik der entscheidende Punkt	2
Wenn man 5% erreicht, ist das bereits ein Erfolg	1
Voraussetzung: Schüler müssen sich darauf einlassen	5
Voraussetzung: Konzentration	3
Neu für die Schüler, v.a. auf emotionaler Ebene	1
Hohes intellektuelles Niveau gefordert	2
Übungen und Methodik verändert	1
Schwer im Alltag abzurufen	1
Auswirkungen	
Eltern	0
Eltern lernten eigene Kinder anders kennen	1
Eltern hinterfragten nicht Stundenausfall, fragten nach Wdh.	1
Kollegium	0
Fördert Zusammenhalt und Teamfähigkeit im Kollegium & der Schule	5

Lehrer	0
Beobachtung: Lehrer und Schüler mit SMS-T-Shirt	1
Farbe im Alltag durch Zusammenarbeit mit außerschulischen Kräften	2
Bereicherung durch HKT und Begeisterung	3
Beobachtungslernen bzgl. Motivierung der Schüler	1
Tolle Erinnerungen an Musical und HKT	1
Netzwerke entstanden	1
Motivation für Blick über Tellerrand	1
Kontakt zu Schülern	1
Veränderung des eigenen Schülerbilds	1
Stolz über Erreichtes und Außendarstellung der Schüler	1
Faszination über Schülerleistung	1
HKT privat im Sport eingesetzt	1
Schüler	0
Beobachtung: Schüler tragen SMS-T-Shirt nach der Projektwoche	1
Schüler gewinnen an Selbstbewusstsein nach Bühnenauftritt	1
"Und für die erschließen wir eigentlich eine neue Welt"	1
Schüler bedankten sich	1
Kleiner Teil der Schüler beschäftigt sich viel mit HKT	1
Schüler erfragen Tipps für Konzentration vor Prüfungen	1
Nachfrage nach wdh. Fantasiereisen und Konzentrationsübungen	1
Schüler organisierten selbständig Theater-AG	1
Außenwirkung, Netzwerke	0
Signal über Leistungsfähigkeit der Hauptschule	1
Gut fürs Schulimage	1
Besseres Verhältnis zwischen Schulträger und Schule	1
Anderes Netzwerk zur Stadt aufgebaut	1
Sponsoren zeigen weiterhin Interesse	1
Nachfrage Präsentation des Projekts vor Gruppen/Organisationen	1
Nachhaltigkeit	
HKT zur Prüfungsvorbereitung in der 9. oder 10. Klasse	1
Regelmäßiger Einsatz von HKT in kleiner Praxisklasse	1
Stärkung des Theaterunterrichts als Schwerpunkt der Schule	1
Aufgreifen eines Mottos in jedem Monat	1
HKT zukünftig mit kleineren Projekten kombinieren	1
Auffrischung mit Hochseilgarten	1
HKT wird in Kompetenztraining der 10. Klassen implementiert	1
HKT als Baustein zur Nachhaltigkeit	1
Versäumnis, die Erfahrungen zu nutzen	1
Auswirkungen des Projekts verblassen, müsste verstärkt werden	1
Resümee	
Jederzeit wieder	1
Es war den Stundenausfall und die Mühe wert	1
Befürchtung über viel Arbeit wurde durch Erfolg wettgemacht	1
Investition hat sich gelohnt	1

A7 Kategoriensystem für das Interview mit dem Schulleiter (Pilotstudie)

Tabelle A7-1. Kategoriensystem für das Interview mit dem Schulleiter (Pilotstudie).

Kategorien	Codings (gesamt 36)
Interventionen zur Erinnerung an das Projekt	
Filmvorführung zur Auffrischung der Erinnerungen	1
Auswirkungen	
Schüler	0
Einfluss auf Schüler und Kollegen	1
Strahlende motivierte Schüler erlebt, wichtiges Event im Leben	1
Nach wie vor Probleme mit Mobbing etc.	1
Unterschiedliche Wirkung auf Schüler	1
Selbstvertrauen gestärkt	2
Beziehungsebene gestärkt	1
Kollegium	1
Ein tolles Kollegium erlebt	1
Engagierte Projektleiterin	1
Positives Klima und gute Zusammenarbeit im Kollegium	2
Schulleiter	0
Abwechslung zum Alltag	1
Stolz über Anerkennung aus der Öffentlichkeit	1
Beeindruckung und Stolz über erfolgreich gestemmttes Abenteuer mit dem Kollegium	2
Schulklima	0
Zeitlang Verbesserung des Schulklimas	1
Spirit für die Schule	1
Eltern	0
Begeisterung bei den Eltern	1
Außendarstellung/Netzwerke	0
Anerkennende Rückmeldungen aus der Öffentlichkeit erhalten	1
Außendarstellung der Hauptschule	4
Keine Netzwerke ausgebaut	1
Nachhaltigkeit	
HKT verleiht Handwerkszeug für den Schulalltag	1
Nachhaltigkeit nicht primäres Ziel, Eindruck bei Schülern wichtig	1
Nachhaltige Wirkung im Kollegium	1
Abflachungseffekt, nach einer Weile nicht mehr präsent	1
Überzeugt von einer nachhaltigen Wirkung für die Schüler	4
HKT weiter in die Schule implementieren	1
Theaterspielen an der Schule weiter beleben	1

A8 Kategoriensystem für die Bewertung der HKT-Trainings im Posttest (Hauptstudie)

Tabelle A8-1. Kategoriensystem für die Bewertung der HKT-Trainings im Posttest (Hauptstudie).

Kategorie	Codings (gesamt 760)
HKT-Training gut	
nichts	98
alles	29
Unterrichtsausfall	39
Übungen	26
Zielarbeit	19
Konzentrationsübungen	23
Spiele	10
Entspannungsübungen	6
Bilder	6
Stärkenübungen	3
Timeline	2
Arbeitsblätter	1
Praktische Übungen, Umsetzbarkeit, Eigenbezug	26
Kognitiv und körperlich aktivierende Gestaltung	0
Interessant, Abwechslung, Spaß gemacht	8
Partner-/Gruppenarbeit	3
Über Probleme reden	3
Bewegung	2
Abwechslung	1
Bedingungen im Training	0
Entspannte Klassenatmosphäre, Zusammenarbeit	27
Verhalten der Lehrer	12
Auswirkungen	0
Stärken kennen gelernt	18
Konzentration gelernt	10
Nachdenken, in sich kehren	8
Neues und über sich selbst gelernt	8
Mentale Stärkung, Selbstvertrauen	6
Zielen näher kommen	4
Stress-/Problembewältigung	2
Entspannung, innere Ruhe finden	2
Motivation gegeben	1
sonstiges	10
HKT-Training nicht gut/Verbesserungsvorschläge	
nichts	50

alles	54
Übungen	0
(Zu viele) Symbole	2
Bewegungsübungen	2
Timeline	1
Musik	1
Gestaltung	0
Langweilig, interessanter gestalten	31
Mehr Übungen, mehr Praktisches, mehr Zeit	31
Training war zu lang	16
Immer dieselben Fragen	12
Besser erklären	5
Übungen weiterführen	4
Kleinere Gruppen	4
Zu viele Arbeitsblätter	3
Persönlicher und tiefgründiger gestalten	3
Rahmenbedingungen	0
Störungen, Disziplin, Lautstärke	33
Unterricht geopfert	9
Lehrer waren unfreundlich	6
Freiwilligkeit herstellen	5
Übungen unangenehm, peinlich	3
Auswirkungen	0
Zu wenige Erfolgserlebnisse	12
Verschlechterung: Blackout bei der Klassenarbeit	1
Fehlende Identifikation und Zweifel an Methoden	12
sonstiges	27

A9 Kategoriensystem für die Bedeutung und Veränderungen durch das Projekt im Follow-up (Hauptstudie)

Tabelle A9-1. Kategoriensystem für die Bedeutung und Veränderungen durch das Projekt im Follow-up (Hauptstudie).

Kategorie	Codings (gesamt 782)
Was war für dich wichtig?	
nichts, weiß nicht	55
alles	3
Zusammenhalt, Miteinander, Großes schaffen	141
Spaß	38
Neue Erfahrungen gemacht, gelernt	14
Selbstvertrauen	11
Unterrichtsausfall	12
Mit schwierigen Situationen zurechtkommen, Anspannung umgehen	8
Musical	7
Konzentration gelernt	7
Stärken finden	7
Gedanken über sich und Ziele machen	6
Bühnenauftritt	3
Ziele erreichen	3
Einsatz für die Jugendlichen	1
Arbeit mit Profis	1
Selbstregulation, ruhig bleiben vor der Arbeit	1
Danach in Schule wohlgefühlt	1
Projekt öfter durchführen	1
Klasse hat gelernt sich zu benehmen	1
sonstiges	5
Veränderung durch Musical	
nichts	118
alles, viel	2
Selbstvertrauen erlangt	40
Stärkerer Zusammenhalt	23
Neue Freunde, Menschen kennen gelernt	21
Neue Erfahrungen und Erinnerungen, viel gelernt	9
Ausbau an Fähigkeiten	7
Offener geworden	8
Teamfähigkeit verbessert	4
Abwechslung	1
Arbeit an einem großen Projekt	1
Bessere Konzentrationsfähigkeit	1

Entspannter geworden	1
Bestätigung nicht tanzen zu können	1
sonstiges	6
Veränderung durch HKT	
nichts, weiß nicht	138
alles	1
Konzentration verbessert	29
Mehr Selbstvertrauen, weniger Aufregung	15
Mehr Klarheit über Ziel und dessen Erreichung erlangt	7
Zielerreichung	3
Stärken bewusster	3
Besserer Umgang mit Problemen	2
Veränderte Denkweise und Einstellung	2
Bewusstsein und Kontrolle über eigenen Körper verbessert	2
Teamfähigkeit verbessert	2
Gesteigertes Wohlbefinden	1
Disziplin gelernt	1
Leichterere Lernen	1
Bessere sportliche Leistungen	1
Minderwertigkeitskomplexe durch das HKT	1
sonstiges	4

Eidesstattliche Versicherung gem. § 7 Abs. 2 (e) der Promotionsordnung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

1. Bei der eingereichten Dissertation zu dem Thema

„StarkmacherSchule“ – Evaluation eines Empowerment-Projekts im Hinblick auf eine nachhaltige Persönlichkeitsentwicklung der Schüler

handelt es sich um meine eigenständig erbrachte Leistung.

2. Ich habe nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich keiner unzulässigen Hilfe Dritter bedient. Insbesondere habe ich wörtlich oder sinngemäß aus anderen Werken übernommene Inhalte als solche kenntlich gemacht.

3. Die Arbeit oder Teile davon habe ich bislang nicht an einer Hochschule des In- oder Auslands als Bestandteil einer Prüfungs- oder Qualifikationsleistung vorgelegt.

4. Die Richtigkeit der vorstehenden Erklärungen bestätige ich.

5. Die Bedeutung der eidesstattlichen Versicherung und die strafrechtlichen Folgen einer unrichtigen oder unvollständigen eidesstattlichen Versicherung sind mir bekannt.

Ich versichere an Eides statt, dass ich nach bestem Wissen die reine Wahrheit erklärt und nichts verschwiegen habe.

Ort, Datum

Unterschrift